



## 저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

독일 바이에른주 Deutsch  
교육과정 및 교과서 분석  
- 청소년 문학의 활용양상을 중심으로

2019년 8월

서울대학교 대학원  
외국어교육과 독어전공  
민 지 영

독일 바이에른주 Deutsch

교육과정 및 교과서 분석

- 청소년 문학의 활용양상을 중심으로

지도교수 김 정 용

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함

2019년 4월

서울대학교 대학원

외국어교육과 독어전공

민 지 영

민지영의 석사 학위논문을 인준함

2019년 6월

위 원 장 \_\_\_\_\_ (인)

부위원장 \_\_\_\_\_ (인)

위 원 \_\_\_\_\_ (인)

## 국문 요약

학교에서 교사에 의해 행해지는 문학수업을 생각할 때, 무엇을 가지고 어떻게 교육과정의 목표에 부합하는 교육활동을 할 것인지가 중요한 문제가 된다. 중등 문학교육에 있어 교수법적 측면에서 학습자를 교육활동의 중심에 두고자 하는 학습자 중심의 문학교육이 수차례의 교육과정을 거치며 강조가 되어 왔고 문학작품을 다루는 교과서에도 반영이 되고 있다. 그러나 무엇을 가지고 가르칠 것인가에 대한 문제는 만족할 만한 수준의 철저한 성찰의 과정을 거치지 못하고 있는 실정이다.

이러한 상황에서 1960년대 이후 정전논쟁을 거치며 특히 중등단계 문학교육의 전면에 부각된 독일의 아동 청소년 문학은 우리에게 많은 시사점을 준다. 이 무렵 독일에서는 학생들의 흥미와 괴리된 채 교과서에 실린 문학작품의 목록과 학생들의 실제 생활과는 거리가 먼 정전 위주의 텍스트에 대한 비판이 시작되었다. 이후 아동 청소년 문학에 대한 학문적인 연구가 본격적으로 이루어지고, 이런 연구 성과들을 문학교육에 적용하고자 많은 노력을 기울인 결과 독일의 중등 1단계 문학교육에서는 아동 청소년 문학 작품이 주된 교수학습의 자료가 되었다.

본 논문에서는 읽는 것의 즐거움을 알게 하고 평생에 걸친 인생의 현명한 안내자를 문학 텍스트를 통해 만나게 하는 것을 목표로, 아동 청소년 문학이 문학 교육과정과 교과서에서 어떻게 활용되고 있는지를 살펴보고자 한다. 이를 위해 독일의 아동 청소년 문학이 문학교육에 수용되는 과정을 살펴보고, 독일 국내·외에서 교육자치의 모범적인 예로 평가받고

있는 바이에른주 김나지움의 독일어 교육과정과 교과서를 분석하고자 한다. 교육과정에 아동 청소년 문학작품이 어떻게 수용되고 있는지를 파악하기 위해서는 학년별 독일어 교육과정의 목표와 성취기준들을 고찰한다. 바이에른주 권장 도서목록에서는 어떤 아동 청소년 문학작품들이 제시되고 있는지, 어느 정도의 비율로 활용이 되는지를 살펴본다.

또한 아동 청소년들의 문학 수용과 밀접한 연관이 있는 매체교육에 대해서도, 학년별 독일어 교육과정에 제시된 문학과 연관된 매체교육의 목표와 성취기준을 분석함으로써 아동 청소년 문학을 다른 각도에서 조명해볼 것이다.

학습자를 중심에 둔 아동 청소년 문학을 교육과정 및 교과서에 수용하는 것은 자연스럽게 교수법적인 측면에도 변화를 불러 온다. 이것은 작가와 작품 위주의 분석적, 해석학적 문학교수법이 우세한 문학 수업에 ‘행위 및 생산지향적 교수법 Handlungs- und produktionsorientierte Literaturdidaktik’을 가져온다. 행위 및 생산지향적 교수법이 어떻게 활용되고 있는지를 알기 위해서 교과서에 실린 개별적인 텍스트들을 분석한다. 이를 위해서 독일에서 널리 활용되고 있는 Cornelsen 출판사의 독일어 교과서 *Deutschbuch Gymnasium Bayern*를 분석하고자 한다.

마지막으로 아동 청소년들의 문학교육에서 중요성이 부각되고 있는 상호문화적 공감의 측면에서 교과서에 실린 텍스트를 분석함으로써 아동 청소년 문학을 조명할 것이다. 이로써 우리의 중등 문학교육의 나아갈 방향에 하나의 시사점을 제공하고자 한다.

주요어: 아동·청소년 문학, 교육과정과 교과서, 매체교육,

상호문화적 공감, 행위 및 생산지향적 교수법

학번: 90709-502



# 목차

1. 서론 .....	1
2. 문학교육에 나타난 청소년 문학 .....	6
2.1. 청소년 문학의 문학교육에의 수용 .....	6
2.2. 선행연구 및 연구범위 .....	10
3. 바이에른주 독일어 교육과정 분석 .....	17
3.1. 교육과정 개정 및 독일어 교육과정 일반 고찰 .....	17
3.2. 교육과정속의 청소년 문학 .....	22
3.3. 교육과정에 나타난 매체 활용교육 .....	38
4. 교과서 <i>Deutschbuch</i> 분석 .....	46
4.1. 바이에른주 교과서 제도 및 <i>Deutschbuch</i> 의 일반적 특징 ...	46
4.2. 청소년 문학의 행위 및 생산지향적 활용 .....	57
4.3. 청소년 문학을 통한 공감교육 .....	72
5. 맺음말 .....	90
후주 .....	93
참고문헌 .....	100
부록 .....	107
Zusammenfassung .....	122





# 1. 서론

일반적으로 문학작품이라고 하면 모든 사람을 대상으로 보편적인 가치나 아름다움을 추구하는 것으로 이해되지만, 성장과 교육의 단계에 있는 아동이나 청소년에게 있어서 문학은 보편적인 문학개념과는 다르게 받아들여진다. 교육의 대상이며 연령에 따라 다른 발달단계에 있는 아동 청소년을 문학과 연관시킬 때 문학은 다양한 스펙트럼에서 조명되고 고찰되어야 한다. 독일의 경우 문학교육에서 아동 청소년 문학이 주목을 받고 문학 교육과정과 교과서에 도입되게 된 것은 1960년대 이후 문학정전을 둘러싼 논의에서부터 시작된다. 이 무렵 학교 내의 문학교육이 제공하는 문학작품의 목록과 학교 밖에서 학생들이 실질적으로 읽는 도서 목록 사이의 괴리와 학생들의 실제 생활과 동떨어져 있는 문학교육에 대한 비판이 거세졌다. 헨릭 파텐젠 Henryk Pattensen은 이 당시의 학교상황을 ‘역설적 상황’이라고 표현하며 다음과 같이 말한다.

이제 학교는 한편으로는 학생들이 집에서 읽는 문학목록과 학교에서 읽는 문학정전 사이의 거리를 허물어야 한다는 요청과, 다른 한편으로는 학생들은 학교에서 권장되는 것보다 훨씬 더 공감 정도가 높은 작품들을 집에서 읽고 있음에도 불구하고 학교에 있는 교사들은 20년도 더 지난 문학작품들에만 계속 의존하고 있는 역설적 상황에 처해 있다.<sup>1)</sup>

또한 아동 청소년 문학에 대한 문예학적 무관심이 비판을 받는데, 율리안네 에크하르트 Juliane Eckhardt는 자신의 저서인 『아동 청소년

---

1) Henryk Pattensen: Kinder- und Jugendliteratur in den Lehrplänen. In: Karin Richter (Hrsg.): Kinderliteratur im Unterricht, Weinheim 1998, S.80.

문학 Kinder- und Jugendliteratur』에서 당시의 상황을 다음과 같이 서술하였다.

많은 출판물에서도 아동 청소년 문학에 대한 전통적인 문예학적 무관심이 비판을 받게 된다. 무엇보다도 용어상의 부정확함, 아동 청소년 문학과 문예학적으로 연관된 측면에서 파악된 많은 연구들에서 보이는 결함과 연구사적인 낙후성에 대한 문제가 제기된다. 이런 비판은 특히 문학이론적인 영역에 대한 연구 성과에 대해서도 행해진다.<sup>2)</sup>

이런 성찰과 학문적 요청에 따라 프랑크푸르트 대학의 ‘청소년 도서 연구소 Institut für Jugendbuchforschung’로 출발한 독일의 청소년 문학 연구소는 클라우스 도더러 Klaus Doderer를 수장으로 하여 1963년 설립된다. 이 연구소는 이제까지 산발적으로 흩어져서 이루어져 왔던 독일 국내·외의 많은 연구 성과들을 총괄적으로 서술하고 다듬는 작업에 착수하여 아동 청소년 문학사전 Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur을 발간함으로써 독일 아동 청소년 문학<sup>3)</sup> 연구의 학문적인 토대를 마련한다. 이어서 바움게르트너 Baumgärtner/ 플레티카 Pleticha가 1995년에, 쿨머링 Kümmering/ 마이바우어 Meibauer

---

2) Juliane Eckhardt: Kinder- und Jugendliteratur, Darmstadt 1987, S.4.

3) ‘아동 청소년 문학’이라는 용어는 독일어의 ‘Kinder- und Jugendliteratur’를 한국어로 번역한 것인데, 한스 하이노 에버스 Hans Heino Ewers 교수는 『현대 청소년 문학』이라는 글에서 종래의 구별, 즉 아동에서 청소년 그리고 청소년에서 성인으로의 성장 단계에 의한 경계선이 유동적이거나 이미 사라진 상태라고 설명한다. 그에 의하면 아동의 시기는 짧아지는 반면에 청소년기는 더 늦어지거나 더 길어짐으로써 청소년이 완전히 성인이 되기까지의 기간이 더 길어질 뿐만 아니라 명확하지도 않아 경계가 불명확하다고 하였다. 따라서 본 논문에서는 아동문학과 청소년 문학을 구분해서 사용했을 경우 서로 포괄하지 못하는 부분이 생기는 것을 피하기 위해 ‘아동 청소년 문학’이라는 총괄개념으로 사용하며, ‘청소년 문학’을 ‘아동 청소년 문학’과 같은 의미로 사용한다. Vgl. 한기상: 독일 청소년 문학의 이해, 서울대학교출판부, 1999, p.3.

가 1999년에 아동 청소년 문학사전을 발간하였다. 이후 바움게르트너를 비롯한 카민스키 Kaminski, 간젤 Gansel, 에버스 Ewers, 클링베르크 Klingberg, 랑에 Lange 등의 학자들에 의해 아동 청소년 문학을 소개하는 개론서 및 이론서들이 출간되며 문학이론, 교수법, 매체 등 다양한 학문적 측면에서 연구가 이루어지고 있다.<sup>4)</sup>

코넬리아 로제브록 Cornelia Rosebrock은 청소년 문학이 성인문학의 하위 개념이 아니라 하나의 독립된 문학 장르로 인정받아야 한다고 말한다.<sup>5)</sup> 쇼버 Schober도 중등단계 문학수업에서 청소년 문학텍스트를 활용할 것을 주장하는데, 기존의 정전 위주 문학수업은 수업에 대한 흥미를 떨어뜨려 문학으로부터 멀어지게 하는 역효과가 크다는 입장이다.<sup>6)</sup> 특히 중등 1단계 문학수업에서 아동 청소년 문학작품은 그 문학적, 교육적 가치를 인정받으며 김나지움 문학수업에서 중요한 위치를 차지하고 있다. 아동 청소년 문학에 대한 연구가 축적됨에 따라 이에 대한 2차 문헌을 저자와 전문영역별로 엮어서 찾기 쉽게 해놓은 마이어 Maier와 자르 Sahr의 단행본<sup>7)</sup>이 출간되기도 하였다. 또한 1963년 제정된 이래 매년 ‘독일 청소년 문학상 Deutscher Jugendliteraturpreis’<sup>8)</sup>을

4) Vgl. Hans Heino Ewers(김정희 외 옮김): 아동·청소년 문학의 서, pp.9-10.

5) Vgl. Cornelia Rosebrock: Kinderliteratur im Kanonisierungsprozeß. In: Karin Richter, Bettina Hurrelmann(Hrsg.): Kinderliteratur im Unterricht, München 1998, S.104.

6) Vgl. Otto Schober: Lesebuch. In: Günter Lange, Karl Neumann, Werner Ziesenis(Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd. 2, Baldmannsweiler 2001, S.525.

7) Karl Ernst Maier, Michael Sahr: Sekundärliteratur zur Kinder- und Jugendbuchtheorie, Baltmannsweiler 1979.

8) 독일 청소년 문학상 Deutscher Jugendliteraturpreis은 독일의 연방 노인 여성 청소년 가족부 Bundesministerium für Familie Senioren Frauen und Jugend(이하 독일 여성 가족부)에서 제정하였다. 독일어권의 아동 청소년 문학뿐만 아니라 독일어로 번역된 외국의 아동 청소년 문학에까지 범위를 넓혔다. 성인 9명의 심사위원으로 구성되며 전년도에 독일에서 출간된 ‘그림책’, ‘아동 책’, ‘청소년 책’, ‘실용서적’, ‘청소년배심원들이 선택한 책’의 5가지 분야에서 공천된 6권의 책들을 심사해서 각 분야에서 1등을 가려내는데, 2018년에는 이 5개 분야 외에도 독일의 번역가에게 주어지는 특별상인 ‘전작품

시상하여 청소년 문학의 창작과 번역을 지원하고 있으며, 범국민적으로 ‘독서재단 Stiftung Lesen’을 조직하여 문학수용의 다양한 통로를 열어 줌으로써 청소년의 문제 해결과 올바른 가치관 함양에 기여하고 있다. 독어독문학과와 교육학과에서는 청소년 문학 강좌가 개설되고, ‘청소년 도서 연구소 Institut für Jugendforschung’, ‘청소년 문학 연구회 Arbeitskreis für Jugendliteratur’등 청소년 문학 연구소가 광범위하게 조직되어 있다.<sup>9)</sup> 또한 엘라 레프만 Jella Lepmann은 1946년에 ‘국제 청소년 도서전’을 처음으로 개최하였고 1949년에는 ‘국제 청소년 도서관 Internationale Jugendbibliothek’을 설립하였다. 뮌헨에 있는 이 도서관은 전 세계의 아동 청소년 도서를 수집하여 독일 아동 청소년에게 소개함으로써 아동 청소년 문학을 통해 경계를 초월하고 상호문화적 이해를 촉진하는 과제를 지속적으로 수행하고 있다.<sup>10)</sup> 이런 노력의 결과 독일의 아동 청소년 문학작품은 독일 전체 출판물의 10%를 차지할 정도로 규모가 크며 아동 청소년 문학을 창작하는 성인작가와 출판사는 우리의 그것과 비교가 될 수 없을 정도로 그 숫자가 많다.<sup>11)</sup>

학습자를 중심에 둔 문학교육을 위해 많은 노력을 기울이고 있는 독일과 비교하면, 청소년기의 모든 교육적 관심이 대학 입시에만 편중되어 있는 한국에서의 청소년 문학에 대한 관심과 연구는 아직 미미한 수준이다. 초등학교 단계까지는 독서를 중시하여 가정과 학교에서 책읽기를 강조하지만, 학년이 올라갈수록 학생들의 모든 활동은 입시에 맞추어진다. 문학작품조차도 입시를 위한 문제풀이의 대상으로 전락하고 만다. 책읽

---

Gesamtwerk’상과 ‘새로운 재능 Neue Talente’ 상이 수여되었다. 2018년 10월 12일에 독일 여성가족부 장관 Franziska Giffey가 프랑크푸르트의 도서박람회에서 상장 및 상금을 수상자들에게 수여했으며, 이들에게는 미카엘 엔데 Michael Ende의 모모 조각상이 부상으로 주어졌다.

9) Vgl. 김정용: 환상과 현실 사이 - 독일 청소년 문학의 경향과 한국에서의 수용가능성, 1999, 독어교육 18집, p.74.

10) Vgl. 김정용: 아동 청소년 문학과 상호문화교육, 서울대학교출판문화원, 2017, p.48ff.

11) Vgl. 김정용: 독일 아동 청소년 문학과 문학교육, 지식을 만드는 지식, 2011, p.241.

기를 좋아하다가도 이런 파행적인 문학교육과 학생의 눈높이에 맞지 않는 텍스트로 인해 결과적으로 독서의 즐거움을 잃어버리고 “계몽되었지만 책을 읽지 않는 사람 aufgeklärte Nichtleser”<sup>12)</sup>을 양산하는 문학교육이 되고 있음은 슬픈 현실이라 하겠다.

본 논문에서는 위에서 살펴본 바와 같이 중등단계 문학교육에서 이미 오래전부터 아동 청소년 문학이 중요하다는 인식을 가지고 체계적인 학문적 연구가 이루어지고, 이를 문학교육에 적용하고자 의식적으로 많은 노력을 기울여온 독일의 문학교육을 고찰해볼 것이다. 이를 위해 우선 아동 청소년 문학이 문학교육에 어떻게 수용되었는지를 살펴보고 독일 문학교육의 실재를 살펴볼 수 있는 특정 연방주의 최근의 교육과정<sup>13)</sup> 및 교과서<sup>14)</sup>를 아동 청소년 문학의 활용양상을 중심으로 분석할 것이다. 또한 수용적 관점에서 아동 청소년 문학과 교수법적으로 밀접하게 관련이 있는 행위 및 생산지향적 교수법, 매체와의 연관, 상호문화적 공감교육이 교육과정과 교과서에 어떻게 나타나고 있는지 그 양상을 살펴보고자 한다.

12) Malte Dahrendorf: Kinder- und Jugendliteratur im bürgerlichen Zeitalter, Königstein/Ts. 1980, S.274.

13) 국가 수준에서 교육과정이 개정되고 실행되는 한국과는 달리 독일은 지방 분권적인 정치제도로 인해 교육 역시 16개 주별로 자치적으로 이루어진다. 따라서 교육과정 역시 16개 주마다 각각 다르게 개정되고 실행된다. 그러나 “독일의 자국어교육은 주마다 각기 그 교육 내용과 운영에 약간씩 상이한 점이 있다 하더라도, 동일한 교과명과 공통의 교육 내용을 근간으로 각 주의 사회·문화적인 교육전통을 담고 있기 때문에 실제로 교육자치가 균등하게 이루어지고 있다고 할 수 있다.” Vgl. 김혜정: 독일의 자국어 교육 - 교과서와 연구동향 소개, 국어교육학연구 10집, 2000, p.1ff.

14) 독일의 교과서는 종류와 수가 많고 실제 수업에서 교사들의 재량과 취사선택의 폭이 넓어 한국의 교과서와는 개념이 다르다. 각 주마다 교과서(Schulbücher)에 대하여 차별화된 개념규정을 보이는데, 주의 학교법에 따라 교과서(Schulbücher)라고 표기하는 경우도 있고, 포괄적으로 ‘교재- 그리고 수업자료(Lehr- und Lernmittel)’로 표기하는 경우도 있다. 그러나 대부분 모범(Muster)으로서 하나의 예를 제시하는 ‘교재(Lehrstoff)’개념에 더 가깝다. Vgl. Landesverordnung über die Lernmittelfreiheit und die entgeltliche Ausleihe von Lernmitteln vom 16, April 2010, S.1.

## 2. 문학교육에 나타난 청소년 문학

### 2.1. 청소년 문학의 문학교육에의 수용

독일에서 청소년 문학이 문학교육의 주요 분야로 성장하는 데에 다양한 요인이 복합적으로 작용했지만,<sup>15)</sup> 주요한 이론적 배경에는 수용미학 Rezeptionsästhetik<sup>16)</sup>이 있다. 68운동이후 70년대에 들어서서는 반권위적, 비판적 사회 분위기와 더불어 문학교육에 있어서도 수용자의 욕구와 관심을 반영해야 한다는 주장이 생겨난다. 이 주장은 텍스트 자체보다는 독자의 수용문제에 더 관심을 갖는 새로운 문예학적 방법론인 수용 미학적 관점의 대두로 더욱 힘을 얻게 된다. 이런 배경 하에서 1960년대 말 학교 내에서 행해지는 정전위주의 문학교육이 청소년들이 실질적인 문학욕구를 충족시켜주지 못하고 있음을 인식한다.

---

15) 권오현은 독일의 문학교육에서 정전논쟁을 불러일으킨 요인을 크게 다음의 4가지로 정리하였다. 첫째, 정전이 가지고 있는 이데올로기적 특성에 대한 문제제기, 둘째, 인문학과 사회과학에 전반적으로 나타난 소위 '문화적 전환 cultural turn', 셋째, 고전성과 전통 미학에 바탕을 둔 문학개념의 영향력 상실, 넷째, 수용미학의 광범위한 영향을 들 수 있다. 아동 청소년 문학의 문학교육에의 도입은 학습자를 중심에 두는 수용의 관점에서 수용미학이 그 이론적 타당성을 제공한다. Vgl. 권오현: 독일의 국어교육에서 문학작품의 선별기준과 정전문제. In: 이형대 편저, 정전 형성의 논리, 소명출판, 2013, p.460ff.

16) “수용이란 모든 형태의 문학적 형식 안에서 독자들에 의해 행해지는, 문학을 습득하고 받아들이고 가공하는 일련의 과정을 의미한다. 여기서 독자에는 아동과 청소년들 역시 포함된다. 이 개념은 일반적으로는 ‘독자’와 ‘텍스트’라는 양극단에서의 문학적 의사소통 과정으로 한정된다. 그러나 수용은 그 중심에 텍스트와 독자 관계가 놓여있기는 하지만, 그것을 뛰어넘어 작가와 작가와의 연관, 독자와 독자 연관, 이와 더불어 생산과 수용의 조건을 파악하는 문학적 의사소통모델의 도움을 통해 탐구되고 기술되어질 수 있다.” Klaus Doderer: Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur, Weinheim und Basel 1984, S.168.

정전이란 의무, 규정, 신조를 의미하는데, 문학적 정전은 어떤 특정한 시기에 각각 본질적인 것, 규범을 설정하는 것, 시대를 뛰어넘어 지속되는 것으로 평가되고, 또한 그런 지식을 특정한 교육 단계의 전제로 삼는 문학작품들을 포함한다.(예를 들면 교육과정에)<sup>17)</sup>

70년대 초 문학교수법 학자들은 수용자의 나이, 흥미나 관심, 수용능력 등을 고려하지 않은 확정된 정전위주 텍스트 해석 및 분석위주의 문학수업을 “권위적 메카니즘”<sup>18)</sup>이라 비판하며 일종의 권위적 억압으로 파악한다. 엘리자베트 패프겐 Elisabeth K. Paefgen은 “독재와 마찬가지로 시대에 뒤떨어져 있으며, 보수적이고 낡은, 융통성 없는 것으로”<sup>19)</sup> 규정하고 있다. 그녀는 정전에 대해 다음과 같이 말한다.

이제부터는 각각 타당성이 획득된 하나의 정전도 의심되어야만 하며, 문학적 지식의 전제가 될 수 있는 안정성도 더 이상 존재하지 않는다. 앞으로 중요한 것은 문학 선택, 읽기 목록이다.<sup>20)</sup>

핑거후트 Fingerhut와 같은 문법교수법 학자는 ‘위로부터의 계몽’을 목적으로 하는 문학수업은 수요자인 학생과 실질적인 수업상황을 고려하지 않은 것으로서 문학교육의 중심은 학생들의 관심이어야 한다고 공박했다.<sup>21)</sup> 문학교육의 중요한 목표는 청소년 독자를 수용자의 현실에서 평생 독서와 문학에 대한 향유의 길로 인도해야 하는 것이다. 레나테 폰 하이데브란트 Renate von Heydebrand는 『정전 권력과 문화 Kanon

---

17) J.B. Metzler: Metzler Literatur Lexikon 2. Aufl. Stuttgart 1990, S.232.

18) Hartmut Eggert, Christine Garde: Literarische Sozialisation, Stuttgart 1995, S.140.

19) Elisabeth K. Paefgen: Einführung in die Literaturdidaktik, Stuttgart 1999, S.54.

20) 같은 책, p.54.

21) Vgl. 같은 책, p.39.



Macht Kultur』의 편저자로, 1993년 독어독문학자 대회<sup>22)</sup>에서 확정되어 있는 “기준정전과 해석정전 Kriterien- und Deutungskanon” 대신에 열려 있는 “재료정전 Materialer Kanon”<sup>23)</sup>을 제안한다. 그녀는 구속적인 정전의 확대로 여성문학, 아동 및 청소년 문학, 통속문학 등이 수용되는데 커다란 역할을 했으며, 특히 지금까지 주목받지 못했던 아동 청소년 문학을 집중적으로 고려해야 한다고 주장한다.<sup>24)</sup> 60년대 말 문학교육의 대상에 청소년 문학이 수용되는 데에 큰 공헌을 한 학자중의 하나인 안나 크뤼거 Anna Krüger는 아동 청소년 문학의 문학적 수준을 강조하여, 아동 청소년 문학 역시 도덕적, 교훈적 관점<sup>25)</sup>이 아니라, 미학적, 문학적 질을 토대로 작품을 선정해야 한다고 하였다.<sup>26)</sup> 헨릭 파텐젠 Henryk Pattensen은 그의 논문에서 1995년 헤센 주 교육과

22) 독어독문학자 대회는 국제 독어독문학자 연합 IVG(Internationale Vereinigung für Germanistik)에서 주최하는 국제 독어독문학자대회와 독일내의 독어독문학자 연맹 DGV(Deutscher Germanistenverband)에서 주관하는 독어독문학자대회로 크게 나누어볼 수 있다. IVG는 1951년 이탈리아의 플로렌스에서 현대 언어와 문학의 국제 연합 대회 Kongress der Fideration Internationale des Langues et Litteratures Modernes라는 명칭으로 23개국 192명 회원으로 시작하여 60여년이 지난 지금은 61개국의 1,770명의 회원규모로 성장하였고, 독어독문학 Germanistik의 국제적인 협력을 증진하는 것을 목적으로 매 5년마다 국제적인 독어독문학자 대회를 개최하고 있다. DGV는 독일 내에서 직업적으로 독어독문학에 종사하는 독어독문학자들의 결속을 다지고 학문적 교류를 도모하는 한편 국내외의 인접 학문분야와의 교류증진과 연맹의 이해를 대변하는 것을 목표로 1912년 프랑크푸르트에서 설립되었고 매 3년마다 독어독문학자 대회를 개최한다.

23) Emer O'Sullivan: Kinderliterarische Komparatistik, Heidelberg 2000, S.389.

24) Vgl. 같은 책. S.389.

25) “독자적인 문학의 한 갈래로서 계몽적인 아동 청소년 문학의 형성과정은 1760년대에 중반에 시작되었고, 1780년대 중반에 처음으로 그 최고점에 다다랐다. 그 당시에는 - 그리고 그 당시뿐만 아니라 - 아동 청소년 문학은 교육학과 밀접한 관련을 맺고 있다.” Vgl. Winfred Kaminski: Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur - Literarische Phantasie und gesellschaftliche Wirklichkeit, Weinheim und München 1998, S.17.

26) Vgl. Günter Lange (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur Bd. 2, Baltmannsweiler 2002, S.942ff.

정을 예로 들며 “아동 및 청소년 책은 학생들에게 보다 직접적으로 다가가기 때문에 소위 성인문학보다 더 적합하다. 많은 아동 및 청소년 문학책이 갖고 있는 높은 수준의 문학적 질 때문에, 이 책들은 문학으로 유도하기에 매우 적합하다”<sup>27)</sup>고 주장하고 있다. 카를 하인츠 크레터 Karl Heinz Kreter는 ‘Praxis Deutsch’라는 잡지에 실린 그의 논문 〈Basis Artikel zur Jugendliteratur〉에서 청소년 문학에 대해 다음과 같이 평가하였다.

청소년 문학은 대부분의 고전문학작품에서는 아주 힘들게만 느껴졌던 동일시의 가능성을 청소년들에게 제공해주었다. 텍스트에서의 낯섦이 크지 않기 때문에 접근이 쉽고, 재미가 강조되기 때문에 읽기가 더 매력적인 것이 되었다.<sup>28)</sup>

문학교수법적 측면에서도 작품 내재적 방법론으로부터 ‘행위 및 생산지향적 교수법’과 같은 수용자를 중심에 둔 교수법으로의 전환이 이루어지게 된다.

---

27) Henryk Pattensen: Kinder- und Jugendliteratur in den Lehrplänen. In: Karin Richter (Hrsg.): Kinderliteratur im Unterricht, Weinheim 1998, S.125.

28) Annete Kliewer: In der neunten Klasse liest man doch keine Jugendliteratur mehr. In: Karin Richter, Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Kinderliteratur im Unterricht - Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch - didaktischen Kontext, München 1998. S.232.

## 2.2. 선행연구 및 연구범위

국내의 독일 아동 청소년 문학 및 문학교육에 관한 연구서와 논문들은 다음과 같다. 단행본으로 출간된 한기상의 『독일 청소년 문학의 이해』<sup>29)</sup>, 김정용의 『독일 아동·청소년 문학과 문학 교육』<sup>30)</sup>, 상호문화적 관점에서 청소년 문학을 고찰한 『아동 청소년 문학과 상호문화교육』<sup>31)</sup>이 있고 그 외에 다수의 학술논문이 있다. 김경연은 『독일 ‘아동 및 청소년 문학’ 연구 - 교육적 관점과 미적 관점의 역사적 고찰』<sup>32)</sup>에서 아동 청소년 문학의 교육적 가치와 문학적 가치를 탐구하였다. 명정은 『독일 아동·청소년 문학에 나타난 문화적·인종적 타자 문제 연구』<sup>33)</sup>에서 아동 청소년 문학을 사회문화적 관점에서 분석하였고, 김지희는 『독일 아동·청소년 문학작품에 있어서 문화 특수적 요소의 번역』<sup>34)</sup>에서 아동 청소년 문학의 중요한 특징인 상호문화적 관점에서 번역의 문제를 탐구하였다. 조영인은 『독일의 문학교육에서 청소년 문학 활용: 교육과정과 교재를 중심으로』<sup>35)</sup>에서 아동 청소년 문학이 독일의 문학교육에서 어떻게 활용되고 있는지를 분석하였다. 김기주는 『크리스티네 너스틀링어의 작품에 나타난 반권위주의 분석』<sup>36)</sup>에서 아동 청소년 문학 작가의 작품을 특정한 시각에서 분석하였고, 한지선은 『에리히 캐스트너의 <에밀과 탐정들>과 <파비안>의 문학적 형상화방식 비교』<sup>37)</sup>

---

29) 한기상: 독일 청소년 문학의 이해, 서울대학교출판부, 1999.

30) 김정용: 『독일 아동·청소년 문학과 문학 교육』, 지식을 만드는 지식, 2011.

31) 김정용: 『아동 청소년 문학과 상호문화교육』, 서울대학교출판문원, 2017.

32) 김경연: 독일 ‘아동 및 청소년 문학’ 연구, 서울대학교 박사학위논문, 1999.

33) 명정: 독일 아동·청소년 문학에 나타난 문화적 인종적 타자 문제 연구, 서울대학교 박사학위논문, 2011.

34) 김지희: 독일 아동·청소년 문학작품에 있어서 문화 특수적 요소의 번역, 서울대학교 석사학위논문, 2018.

35) 조영인: 독일의 문학교육에서 청소년 문학 활용-교육과정과 교재를 중심으로, 서울대학교 석사학위논문, 2010.

36) 김기주: 크리스티네 너스틀링어의 작품에 나타난 반권위주의 분석, 서울대학교 석사학위 논문, 2013.

에서 아동 청소년 문학작품과 일반문학작품이 어떻게 다르게 형상화되는지를 분석하였다. 이외에 아동 청소년 문학을 다른 매체와의 연관성 측면에서 연구하거나, 다문화 혹은 상호 문화적 측면에서 분석한 다수의 논문들이 있다. 국문학 연구의 관점에서 독일과 미국의 청소년 문학을 참고한 논문으로 충남대학교 국어국문학 박사학위논문인 오세란의 『한국 청소년 소설 연구』<sup>38)</sup>가 있다.

아동 청소년 문학 및 문학교육에 대한 독일의 주요한 연구서와 논문들은 다음과 같다. 귄터 랑에 Güter Lange가 2005년에 출간한 『아동 청소년 문학 문고본 Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur』 Band 1, 2<sup>39)</sup>이 있는데 이 책에는 랑에 자신의 논문 〈현대의 아동 청소년 문학 Zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur〉을 포함한 한스 하이노 에버스 Hans Heino Ewers의 〈아동 청소년 문학이란 무엇인가? 학문적 기술을 위한 개념과 용어를 위한 논문 Was ist Kinder- und Jugendliteratur? Ein Beitrag zu ihrer Definition und zur Terminologie ihrer wissenschaftlichen Beschreibung〉, 카르스트 간젤 Carst Gansel의 〈사춘기소설, 현대와 포스트모던 사이 Adoleszenzroman, Zwischen Moderne und Postmoderne〉, 하인리히 플레티카 Heinrich Pleticha의 〈역사적인 아동 청소년 문학 Geschichtliche Kinder- und Jugendliteratur〉, 베티나 후렐만 Bettina Hurrelmann의 〈문학적 사회화에서의 아동 청소년 문학 Kinder- u. Jugendliteratur in der literarischen Sozialisation〉, 카린 리히터 Karin Richter의 〈동독에서의 아동 청소년 문학 Kinder- und Jugendliteratur in der DDR〉, 카스파 슈피너 Karspa H.

---

37) 한지선: 에리히 캐스트너의 『에밀과 탐정들』과 『파비안』의 문학적 형상화 방식 비교, 서울대학교 석사학위논문, 2007.

38) 오세란: 한국 청소년 소설연구, 충남대학교 국어국문학 박사학위논문, 2012.

39) Günter Lange(Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur Bd. 1,2, Baltmannsweiler 2002.

Spinner의 〈아동 청소년 문학의 행위 및 생산지향적 만남 Handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur〉 등 아동 청소년 문학 및 문학교육에 있어 중요한 40여 명의 학자들이 집필한 논문이 실려 있다.

교육학 및 교수법적 측면에서 아동 청소년 문학에 관한 책으로는 베티나 후렐만, 카린 리히터가 간행한 『수업에서의 아동문학: 교육학적 - 교수법적 맥락에서의 아동 청소년 문학을 위한 이론과 모델 Kinderliteratur im Unterricht - Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch - didaktischen Kontext』<sup>40)</sup>이 있다. 여기에는 자신들의 논문 〈아동 문학 - 사회화문학인가? Kinderliteratur - Sozialisationsliteratur?〉, 〈“매체시대”의 초등학교에서의 아동문학 - 교수법적인 도전 Kinderliteratur in der Grundschule des “Medienzeitalters” - eine didaktische Herausforderung〉을 포함한, 말테 다렌도르프 Malte Dahrendorf의 〈아동 청소년 문학의 내재적인 교수법과 교육학을 위한 고찰 Überlegungen zur immanenten Didaktik und Pädagogik der Kinder- und Jugendliteratur〉, 코넬리아 로제브록 Cornelia Rosebrock의 〈정전화 과정에 있는 아동 청소년 문학. 문제점의 개요 Kinderliteratur im Kanonisierungsprozeß. Eine Problemskizze〉를 포함한 게르하르트 하스 Gerhard Haas, 안네테 클리베어 Annete Kliwer와 같은 학자들이 집필한 17편의 논문이 실려 있다. 또 다른 책으로 베른하르트 랑크 Bernhard Rank와 코넬리아 로제브록 Cornelia Rosebrock이 간행한 『아동 문학, 문학적 사회화와 학교 Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule』<sup>41)</sup>에도

---

40) Bettina Hurrelmann (Hrsg.): 『Kinderliteratur im Unterricht - Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch - didaktischen Kontext』, Weinheim und München 1998.

41) Bernhard Rank, Cornelia Rosebrock(Hrsg.): Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule, Weinheim 1997.

아동 청소년 문학의 문학교육에의 수용과 관련된 10편의 논문들이 수록되어 있다. 이 책에는 로제브록의 〈입문: 수업에서의 아동 청소년 문학 - 교사교육의 관점에서 Einleitung: Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht - Aus der Perspektive der Lehrerbildung〉을 비롯한 에버스의 〈아동문학, 문학습득, 문학교육 Kinderliteratur, Literaturerwerb und literarische Bildung〉 등의 논문이 실려 있다.

아동 청소년 문학을 교수법적 측면에서 연구한 단행본으로는 게르하르트 하스의 『행위 및 생산지향적 문학수업 - 초등과 중등단계를 위한 “다른” 문학수업의 이론과 실제 Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht - Theorie und Praxis eines “anderen” Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe』<sup>42)</sup>가 있는데 이 책은 2018년에 12번째 간행본이 나올 정도로 문학수업에서 꾸준히 읽히는 연구서이다. 이 책에서 하스는 ‘자유로운 작용으로서의 읽기 Lesen als freie Operation’, ‘열린 수업 Offener Unterricht’의 개념을 제시하며 문학텍스트에 대한 행위 및 생산지향적 접근을 제안하고 있다.

상호문화적 관점에서 아동 청소년 문학을 다룬 책으로는 베티나 후렐만과 카린 리히터가 간행한 『아동 청소년문학에서 낯설 - 상호문화적 시각 Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur - Interkulturelle Perspektiven』<sup>43)</sup>이 있는데, 이 책에는 게르하르트 하스의 〈몇 개의 세계, 낯선 세계, 하나의 세계. 새로운 아동 청소년 문학에 있어서 의식전환의 역사 Einige Welt, fremde Welt, Eine Welt. Die Geschichte eines Bewußtseinswandels in der neueren Kinder- und Jugendliteratur〉를 포함한 에머 오 설리반

---

42) Gerhard Haas: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht: Theorie und Praxis eines “anderen” Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe, Seelze 1997, 12. Auflage 2018.

43) Bettina Hurrelmann, Karin Richter (Hrsg.): Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur: Interkulturelle Perspektiven, Weinheim 1998.

Emer O'Sullivan, 안나 카타리나 올리히 Anna Katharina Ulrich의 논문 등 15편의 저술이 실려 있다. 역시 상호문화적 관점에서 문학수업과의 연관을 제시한 책으로는 크리스티안 다비도브스키 Christian Dawidowski와 디터 브로벨 Dieter Wrobel이 간행한 『상호문화적 문학수업 Interkultureller Literaturunterricht』<sup>44)</sup>이 있는데, 역시 자신들의 글 〈문화의 매개자로서의 텍스트 Texte als Mittler zwischen Kulturen〉를 비롯한 하로 뮐러 미카엘스 Haro Müller Michaels, 슈테판 린데만 Stefan Lindemann 등 14편의 논문이 실려 있다.

국내와 독일의 위와 같은 선행연구들을 토대로 본 논문에서는 검인정 제도를 채택하고 있다는 점에서 한국의 교과서 제도와 유사성이 있으며, 유럽연합의 탄생에 따라 유럽의 교육 분야에도 불어 닥친 변화와 통합의 흐름에 발맞추어 교육과정을 개편하고, 개편된 교육과정의 흐름이 반영된 교과서를 출간한 바이에른주의 2008 독일어 교육과정과 교과서를 다룰 것이다. 교육과정과 교과서는 학교에서 행해지는 교육활동에 있어서 필수적인 두 개의 축을 이룬다고 할 수 있는데, 교육과정은 학생들의 발달단계에 따른 전반적인 교육의 목적과 성취기준 및 방법을 제시함으로써 교사들의 교육활동을 비춰볼 수 있는 거울과 같은 역할을 한다. 이와 더불어 교과서는 교육과정에서 제시된 목적과 구체적인 분야별 성취기준에 도달하기 위해 교육현장에서 활용되는 도구와 같은 것으로 이 둘은 불가분의 관계를 가지고 맞물려 있다.

그런데 여기서 한 가지 짚고 넘어가야 할 것은 독일과 우리나라의 교육시스템이 같지 않다는 것이다. 17개 시·도 교육청에서 자치적으로 교육활동이 이루어지기는 하지만 교육과정과 교과서에 있어서는 국가수준에서 개정되고 관리가 되는 우리나라와는 달리 독일은 주 Staat단위의

---

44) Christian Dawidowski, Dieter Wrobel(Hrsg.): Einführung: Interkulturalität im Literaturunterricht. In: Günter Lange und Werner Ziesens(Hrsg.): Diskussionsforum Deutsch Band 22, Interkultureller Literaturunterricht: Konzepte - Modelle - Perspektiven. Schneider Verlag Hohenbergen, Baltmannsweiler 2006.

문화교육부에서 각각 교육과정을 개정하고 교과서제도를 운영한다. 따라서 바이에른주의 교육과정과 교과서를 분석한다는 것은 독일 16개 주 중에서 하나의 예를 살펴보는 것이지 독일 전체를 개괄할 수 있는 것은 아니다. 독일어 교과서만 해도 우리의 국어 교과서와는 비교할 수 없이 수와 종류가 다양하고, 수업에서 교재선택의 재량권이 교사들에게 훨씬 더 많이 주어지는 독일과, 국가수준에서 교과서가 전면적으로 개정되고 대학입시와 맞물려서 수업에서 교재선택의 폭이 협소한 우리나라의 교과서는 사실 의미가 많이 다르다. 그럼에도 불구하고 하나의 예를 통해서 그 단면을 살펴볼 수 계기가 되고자 한다.

연구의 범위는 크게 4가지를 중심으로, 첫 번째는 아동 청소년 문학이 문학교육에 어떻게 얼마나 수용이 되었는지, 두 번째, 아동 청소년 문학이 교수법적으로 밀접하게 관련이 있는 행위 및 생산지향적 교수법과 어떻게 연관되어 활용되고 있는지, 세 번째는 매체를 활용한 문학교육이 어떻게 이루어지고 있는지, 네 번째, 상호문화적 공감교육이 아동 청소년 문학을 통해 교육과정과 교과서에서 어떤 양상으로 나타나고 있는지를 분석할 것이다. 아동 청소년 문학의 문학교육에의 수용과 매체를 활용한 문학교육은 교육과정의 분석을 통해서 전반적인 흐름을 살펴볼 것이고, 행위 및 생산지향적 교수법의 활용과 상호문화적 공감교육은 개별적인 교과서에 실린 텍스트를 살펴봄으로써 아동 청소년 문학의 문학교육에서의 활용양상을 볼 것이다.

위에서 언급한 조영인의 논문에서 이미 1990, 2004 바이에른 교육과정과 교과서에서 아동 청소년 문학이 어떻게 활용되고 있는지를 분석한 바가 있다. 이에 이어서 본 논문에서는 학제상의 변화를 포함한 전면적인 교육과정의 개정을 단행하고 변화하는 시대에 부응하고자 노력한 2008 바이에른주 교육과정과 교과서를 살펴봄으로써 아동 청소년 문학을 중심으로 한 그간의 문학교육의 변화의 추이와 더불어 현재의 모습을 조명해보고자 한다. 이를 위해 최근까지<sup>45)</sup> 바이에른주 문학교육의 근간

---

45) 바이에른주는 2017/2018학년도부터 LehrplanPLUS로 교육과정을 개정하여



을 유지하고 있는 Gymnasium<sup>46)</sup>의 Sekundarstufe 1의 5, 6, 7, 8 학년 2008 Deutsch 교육과정과 교과서를 분석함으로써 중등 1 독일어 교육에서 아동 청소년 문학이 얼마나 활용되고 있으며 또한 교수법적 측면과 내용적 측면에서는 어떻게 반영되고 있는지를 살펴보고자 한다.

---

2019년 현재 Gymnasium의 경우 5학년과 6학년이 LehrplanPLUS의 적용을 받으며, 7학년부터 12학년까지는 아직까지 기존의 2008 교육과정이 적용되고 있다.

([http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id\\_1.html](http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_1.html))

- 46) 독일의 학제: 독일의 학제는 16개 주마다 조금씩 다른데 일반적으로 4년 과정의 초등학교인 Grundschule가 있고, 이후 학업성적과 적성에 따라 한국의 인문계에 해당하는 Gymnasium과, 직업교육으로 이어지는 Realschule와 Hauptschule, 세 학교를 통합하여 진로선택을 유보한 Gesamtschule가 있다. 대학진학을 목표로 하는 Gymnasium의 경우 대학에 가기까지의 기간은 12년에서 13년이며, Realschule와 Hauptschule는 보통 9학년이나 10학년까지이며, Gesamtschule는 졸업자격에 따라 수업연한이 10년에서 13년까지 다양하다. Gymnasium은 Sekundarstufe I, Sekundarstufe II로 이루어지는데 바이에른주의 경우는 2008교육과정에서부터 12년제를 택하고 있어 Sekundarstufe I이 5학년부터 9학년까지이고 Sekundarstufe II는 10학년부터 12학년까지이다. 독일은 모든 학년에서 home school을 허용하지 않으며 9년에서 10년간 의무교육으로 학교를 다녀야 하며 공교육이 지배적이다.

### 3. 바이에른주 독일어 교육과정 분석

#### 3.1. 교육과정 개정 및 독일어 교육과정 일반 고찰

개정된 바이에른주 2008 교육과정<sup>47)</sup>은 학제 상 커다란 변화를 보인다. 전통적인 독일의 학제인 13학년제에서 12학년제로 1년을 줄이면서 Gymnasium Sekundarstufe 1을 5학년에서 9학년까지, Sekundarstufe 2를 10학년에서 12학년까지로 구조적인 변화를 시도하며 전면적으로 개정된다.<sup>48)</sup> 2004년 개정된 이후 4년 만에 재차 개정이 되었는데, 1990년에 개정된 이래 2004년까지 14년 만에 개정된 2004 교육과정에 비하면 아주 짧은 기간이다. 교육과정의 개정<sup>49)</sup>에는 유럽의 사회문화적인 배경이 있다. 볼로냐 프로세스<sup>50)</sup>라 명명된 유럽 고등교육 분야

---

47) “교육과정이란 학교에서 수업과 수업외적으로 행해지는 교육학적인 실행을 위한 구속력 있는 기준이다. Der Lehrplan ist die verbindliche Vorgabe für den Unterricht und das außerunterrichtliche pädagogische Geschehen an der Schule.”

([http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id\\_26773.html](http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26773.html))

48) 12학년을 끝으로 5학년부터 8년간의 김나지움 교육과정이 수락되었다. 2008년/2009학년도에 5학년에서 10학년까지, 2009/2010학년도에 5학년에서 11학년, 2010/2011학년도에 5학년에서 12학년까지 8개 학년의 교육과정이 적용되었다.

49) 바이에른주 교육과정의 개정은 바이에른주 문화교육부 산하 ‘학교의 질과 교육연구를 위한 기관 ISB(Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung)’에서 담당한다.

50) 1998년 파리 소르본느 대학 800주년 기념식에 프랑스, 독일, 영국, 이탈리아 4개국 교육부장관이 참가였다. 이들은 유럽 고등교육 분야의 방만한 시스템이 시대에 뒤떨어지고 심지어 해롭기까지 하다는 의견을 공유한다. 1년 후 이탈리아의 볼로냐에서 29개국이 다시 모여 새로운 시스템을 구축하기 위한 과정에 자발적으로 참여하는 결정을 내린다. 29개국의 교육부 장관들은 유럽고등교육 분야에 단일하고 표준화된 프레임을 구축하여 독립성과 자율성을 증대시키고 경쟁력과 기동성을 재고해야 한다는 데에 의견을 같이하는 볼로냐 선언에 합의한다. 2010년까지 완성을 목표로 다수의 국가들이 이 과정에 동참하였다.

에서의 국제적이고 표준화된 교육의 규격과 질에 맞추고자 하는 변화의 시도이다. 불로냐 프로세스는 대학교육의 개혁에 초점이 맞춰진 것이지만 대학으로 연결된 김나지움 교육과정의 변화도 필수불가결한 것으로 인식한 결과이다. 2008년에서 2018년까지 바이에른주 교육문화장관을 역임한 Ludwig Spaenle은 이에 대해 교육과정 서언에서 다음과 같이 평가하고 있다.

사회적인 변화가 바이에른의 교육에 있어서도 새로운 변화를 가져왔다. 필수적인 것으로 인식된 개혁의 과정이 활발하게 진행되었고 성공적으로 이루어졌다. 김나지움은 8개 학년으로 단축이 되었고, 김나지움의 교육적 요구 또한 변화된 환경에 맞추어, 그 구현하고자하는 상도 현대화되었다.<sup>51)</sup>

새로운 시대적 변화에 발맞춘 바이에른 김나지움의 교육의 목표에 대해서는 다음과 같이 말한다.

바이에른 김나지움의 교육과정은 무엇보다도 학생들에 있어서 기본지식의 전달 및 확립뿐만 아니라 핵심역량의 강화에 초점을 맞추고 있다. 따라서 산출에 방향 지워진 수업에의 요구가 의무화되는데, 이러한 시각의 변화에 발맞추기 위해, 수업의 방향에서 결과적으로 기본지식의 확립과 역량의 습득이 필연적으로 요구된다.<sup>52)</sup>

교육과정의 구성은 다음과 같다. 머리말 Vorbemerkung에는 교육과정과 8개 학년 김나지움의 기본적인 골격에 대한 내용이 규명되어 있다. 1장 Das Gymnasium in Bayern에서는 총괄적인 단계로 바이에

---

51) Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus:  
Fachlehrplan für Deutsch 2008, Bayern, Vorwort.  
([http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id\\_26412.html](http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26412.html))

52) 같은 부분.

른주 김나지움의 교육정신이 전반적으로 소개가 되어 있으며 2장 Fachprofile에서는 각 과목별 특성, 목적과 내용이 총괄적으로 기술되어 있다. 3장 Jahrgangsstufen - Lehrplan에서는 필수과목 및 선택과목의 과목별 교육과정을 포함하는 학년별 교육과정이 구체적으로 소개되어 있다.

Gymnasium교육의 필수과목중의 하나인 Deutsch는 우리의 ‘국어’에 해당하는데 Grundschule에서는 ‘언어 Sprache’라는 명칭으로, 중등 I, II 단계에서는 ‘독일어 Deutsch’라는 명칭으로 불린다.

루트비히 비트겐슈타인 Ludwig Wittgenstein의 “내 언어의 한계는 내 세계의 한계를 의미한다 Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt”<sup>53)</sup>를 모토로 하는 바이에른주 독일어 교육의 목표와 내용은 다음의 <표 1> Fachprofile-Deutsch에서 구체적이고 명확하게 볼 수 있다.

바이에른주 독일어 교육의 내용은 원의 제일 안쪽에 제시된 바와 같이 ‘말하기’, ‘쓰기’, ‘언어고찰’, ‘텍스트와 상호작용하기’, ‘매체 사용하기와 성찰하기’, ‘방법론 알기와 적용하기’의 여섯 영역으로 구분하고 있다. 여기서 ‘말하기’, ‘쓰기’, ‘언어고찰’은 ‘어학교육 영역’이고, ‘텍스트와 상호작용하기’, ‘매체 사용하기와 성찰하기’는 ‘문학교육의 영역’에 해당한다.

독일어 교육의 목적은 원의 바깥쪽에 제시된 바와 같이 ‘언어적인 능력을 확장하고 심화하기’, ‘문화적, 미적 교양 확장하기’, ‘가치체계 확립하기’, ‘판단능력 형성하기’, ‘정체성 발전시키기’, ‘자신을 사회의 구성원으로 파악하기’, ‘사회적인 능력 확립하기’, ‘삶을 형상화하기’의 여덟 가지 목표를 제시하고 있다.

그리고 이런 목표를 달성하기 위한 중간과정으로 방법론적 성취기준이 제시되고 있다. 여기에는 ‘대화 이끌어가기’, ‘의견에 대한 근거 제시하기’,

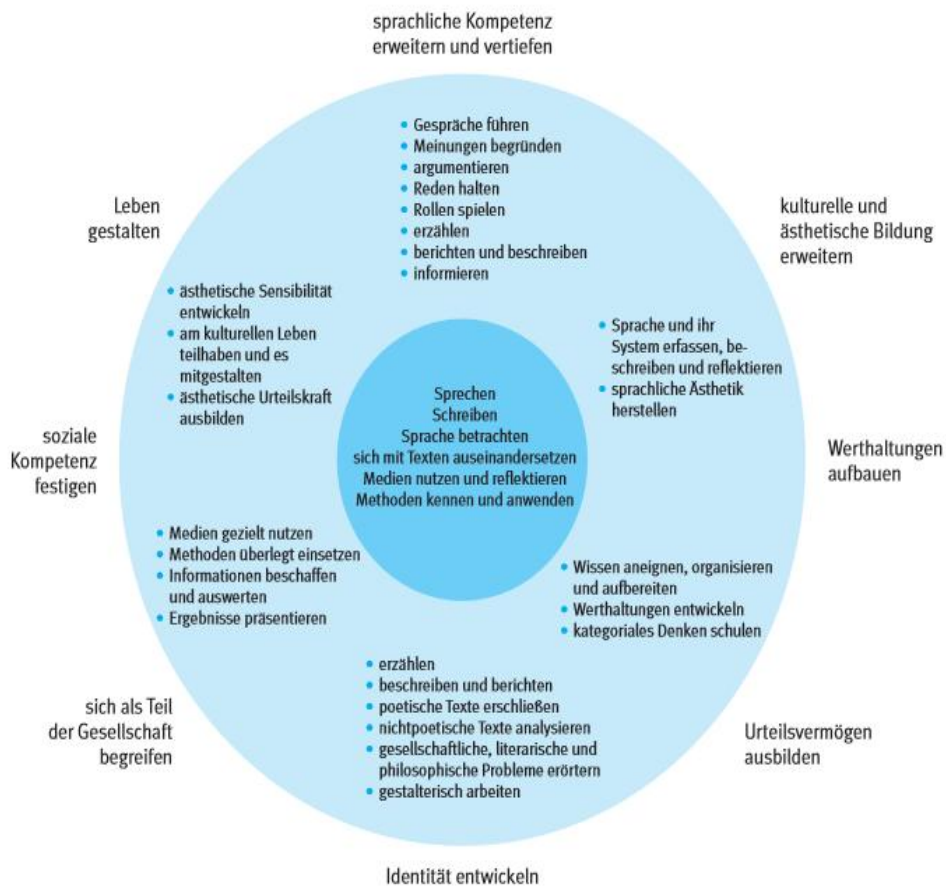
---

53) Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus:  
Fachlehrplan für Deutsch 2008, Bayern. Fachprofile Deutsch.  
([http://www.isb-gym8-lehrplan.de/content/serv/3.1.neu/g8.de/id\\_26358.html](http://www.isb-gym8-lehrplan.de/content/serv/3.1.neu/g8.de/id_26358.html))

## 〈표 1〉 Fachprofile Deutsch Ziele und Inhalte<sup>54)</sup>

D	Fachprofile
4	Deutsch

### Ziele und Inhalte



54) Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus:  
 Fachlehrplan für Deutsch 2008, Fachprofile.  
 ([http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id\\_26358.html](http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26358.html))

‘미적 감수성 발전시키기’, ‘매체를 목적 지향적으로 사용하기’, ‘정보를 생산하고 평가하기’, ‘기술하고 보고하기’, ‘시적인 텍스트 규명하기’, ‘언어적인 아름다움 이끌어내기’, ‘지식을 내면화하고 조직화하며 사용가능하게 만들기’, ‘가치관 발전시키기’ 등 26가지가 제시되고 있다.

2008 교육과정이 외형적으로 보이는 큰 변화 외에도 독일어 교육과정의 내용적인 부분에서 특징적인 면을 정리해보면 아동 청소년 문학의 활용, 다양한 매체와의 연관, 행위 및 생산지향적 교수법, 상호문화적 공감교육 등이 중요하게 다루어지고 있음을 알 수 있다. 여기서 중등1 독일어 교육과정에 아동 청소년 문학이 어느 정도 활용되고 있는지는 3.2장에서, 방법적 역량의 강화와 함께 강조되고 있는 매체교육에 대해서는 3.3장에서 자세하게 다룰 것이다. 행위 및 생산지향적 교수법의 활용에 대해서는 4.2장에서, 청소년 문학을 활용한 공감교육과 관련해서는 4.3장에서 *Deutschbuch*에 실린 실제 텍스트들을 통해 살펴볼 것이다.

### 3.2. 교육과정속의 청소년 문학

교육과정에 수용된 아동 청소년 문학을 논의하기에 앞서 독일어 교육 과정에 언급되거나 활용되는 아동 청소년 문학이 우리가 일반적으로 규정하고 있는 아동 청소년 문학의 개념과 어떤 관계가 있는지 고찰이 필요하다. 즉 일반적인 개념과 같은 의미로 사용되는지, 혹은 다르게 사용되는지, 다른 의미로 사용된다면 어떤 부분에서 다른지에 대한 성찰이 선행되어야 한다. 한스 하이노 에버스 Hans Heino Ewers는 문화적 삶의 다른 많은 현상들과 마찬가지로 아동 청소년 문학도 하나의 문화적 삶의 현상으로서 한 마디로 정의내리기는 어렵다고 하였다. 그는 다음과 같이 여러 측면에서 아동 청소년 문학의 개념을 설명한다.

아동 청소년 문학을 수용자나 심급, 사회문화적 배경 등 문학 외적인 기준에서는 다음과 같이 네 가지로 규정하였다.

첫 번째, 권장도서목록 Gesamtangeobt과 구별되는 것으로서 아동과 청소년들에 의해 실제로 소비되는 것을 뜻하는 ‘아동 청소년 독서물 Kinder- und Jugendlektüre’, 두 번째, 어른들 - 저자, 발행인, 비평가, 출판업자, 사서, 교사, 교육자, 그리고 부모 - 의 추천에 따라 읽어야만 하는 문학과 혹은 청소년이 소비해야만 하는 문학을 의미하는 ‘의도된 아동 청소년 문학 intentionalen Kinder- und Jugendliteratur’, 세 번째, 아동, 더욱이 청소년들은 원래는 그들에게 선정되지 않은 문학 작품 또한 줄곧 소비하곤 하는데, ‘비밀 독서목록’, ‘용인된 독서목록’, ‘금지된 독서목록’으로 불리는 ‘의도된 혹은 비 의도된 아동 청소년 독서물 intendierten und nicht-intendierten Kinder- und Jugendlektüre’ 개념, 네 번째, 한 사회에서 청소년들이 습득해야 하는 지식유산, 전해 내려오는 풍속, 도덕적 원칙, 행동규범 등 따라야 할 가치가 있다고 여겨지는 것들을 전달하는 문학을 뜻하는 ‘교육 혹은 사회화문학 Erziehungs- bzw. Sozialisationsliteratur’의 개념들이다.<sup>55)</sup>

또한 에버스는 청소년 문학을 텍스트 외적인 조건에 의해서만 개념정리를 하지 않고 텍스트 내적인 속성과 기능, 텍스트 자체의 문학성 등에 의한 것으로도 다음과 같이 4가지로 정리를 하고 있다. 텍스트 외적인 개념에 이어서 다섯 번째, 18세기를 벗어날 무렵에는 아동 청소년 문학이 동화나 일반문학에서 청소년 문학으로 차용되어 사용되던 것과 달리 애초부터 아동과 청소년을 위해 창작된 작품을 의미하는 '특수한 아동 청소년 문학 spezifische Kinder- und Jugendliteratur', 여섯 번째, 텍스트를 독자와 연관시켜 볼 때 예상되는 독자에 대한 적응, 적합성 내지는 적응이 결정적인 특징으로 부각되는데, 아동과 청소년 수용자들의 언어 능력과 지적 이해력에 상응하는 문학에 초점을 맞춘 '아동 혹은 청소년에게 적합한 문학 Kind- oder Jugendgemäße Literatur', 일곱 번째, 텍스트의 단순성, 반복성, 규칙적합성, 구술에 대한 접근성 등과 같은 특정한 전제를 충족시켜야 한다는 문예학적 교육의 기능이 중심에 있는 '초보자 또는 도입문학 Anfänger- oder Einstiegsliteratur', 여덟 번째, 아동 청소년 문학을 문학적 자율성을 가진 문학으로, 독자적인 문학적 상징체계로 파악하고자 하는 '문학 즉 예술작품 Literatur bzw. Kunstwerk'으로의 분류가 그것이다.<sup>55)</sup>

이상의 여덟 가지 개념들 중에 교육과정과 관련된, 혹은 교육과정에 도입된, 혹은 교육과정에서 활용되는 아동 청소년 문학의 개념은 두 번째의 '의도된 아동 청소년 문학 intentionalen Kinder- und Jugendliteratur', 네 번째의 '교육 혹은 사회화문학 Erziehungs- bzw. Sozialisationsliteratur', 여섯 번째의 '아동 혹은 청소년에게 적

---

55) Vgl. Hans Heino Ewers, Was ist Kinder- und Jugendliteratur? Ein Beitrag zu ihrer Definition und zur Terminologie ihrer wissenschaftlichen Beschreibung. In: Günter Lange(Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur Band 1, Grundlagen - Gattungen, Schneider Verlag Hoherbergen GmbH, 2000. S.2ff.

56) Vgl. 같은 부분.



합한 문학 Kind- oder Jugendgemäße Literatur', 일곱 번째의 '초보자 또는 도입문학 Anfänger- oder Einstiegsliteratur'으로서의 아동 청소년 문학개념과 주로 부합된다고 하겠다.

아동 청소년 문학의 일반적인 수용과 관련에서 독서목록을 살펴보고자 할 때, 교육과정과 교과서 둘 중에 어디에서 더 적합한가에 대한 판단이 선행되어야 한다. 아동 청소년 문학은 교과서라는 특수한 매체와 연관시켰을 때는 교육과정에서 가지는 의미보다 훨씬 더 축소되고 변형될 수밖에 없기 때문에 아동 청소년 문학의 문학교육에의 수용, 즉 문학교육에서 어떤 작품들이 얼마나 활용되고 있는지를 살펴볼 때는 교육과정에서 살펴보는 것이 교과서에서 살펴보는 것보다 더 일반적이고 포괄적인 독서목록을 볼 수 있다. 교육과정과 아동 청소년 문학에 대한 이런 고찰을 바탕으로 독일어 교육과정에서 아동 청소년 문학이 어떻게 활용되고 있는지를 살펴보면 다음과 같다.

독일어 교육과정은 각각 '말하기', '쓰기', '언어고찰', '문학과 실용텍스트 다루기'의 4가지 항목으로 구성되어 있는데, 5학년 문학과 실용텍스트 다루기 항목에는 '학생들의 나이 및 환경을 고려한 문학텍스트의 선택'과 '읽기의 즐거움'을 강조하는 아동 청소년 문학의 도입문학으로서의 특성을 나타내는 내용이 언급되고 있다.

학생들은 그 선택에 있어서 그들의 흥미와 나이, 주변 환경을 고려한 수업에 전념할 수 있다. 그들은 문학적 텍스트의 소재, 모티브 그리고 형식 뿐만 아니라 실용텍스트의 내용과 형상화를 공부하게 된다. 따라서 독자적인 읽기를 하게 되고 인간적 경험의 예술적 표현으로서 문학의 가치평가에 도달하게 된다. 문학 습득의 다양한 방법 및 문학과 만남을 통해 읽기의 기쁨을 발전시킨다.<sup>57)</sup>

---

57) Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus:  
Fachlehrplan für Deutsch 2008, Jahrgangsstufe 5.  
([http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id\\_26329.html](http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26329.html))

- 청소년의 연령에 맞도록 문학적 텍스트의 단순한 형상화 원칙을 도입:  
아동 청소년 책, 시, 서사적인 클라인폼 Kleinform과 장면을 가르치기
- 간단한 실용텍스트와 청소년 실용텍스트, 사전다루기<sup>58)</sup>

구체적으로 제시된 작품의 목록 Lektürevorschläge<sup>59)</sup>을 살펴보면 5학년은 단계상 교육과정에 제시된 모든 작품이 아동 청소년을 대상으로 하는 작품이라고 하겠다. 특히 “동화와 전설 Märchen- und Sagenhaftes”과 “인간과 동물에 관하여(아동 청소년 소설) Von Menschen und Tieren (Kinder- und Jugendromane)”<sup>60)</sup>라는 주제에서 집중적으로 아동 청소년 문학 작품을 소개하고 있다. 에리히 캐스트너 Erich Kästner를 유명하게 만들어준 청소년 책 『에밀과 탐정들 Emile und Detektive』, 『쌍둥이 로테 Das doppelte Lottchen』, 코넬리아 폰케 C. Funke의 『도둑의 제왕 Herr der Diebe』, 페터 헤르틀링 Peter Härtling의 『할머니 Oma』, 『바람에 맞서 여행하기 Reise gegen den Wind』, 오프리트 프로이슬러 Otfried Preußler의 『강인한 반야의 모험 Die Abenteuer des starken Wanja』 등이 소개되고 있다.

---

58) 같은 부분.

59) Lektürevorschläge에 소개되고 있는 책들은 반드시 교과서에 소개되고 일반 학교에서 가르쳐야 되는 것이 아니라 현장의 교사들이 교육활동을 함에 있어서 교재선정, 성취기준의 설정, 교과교육과정상의 교육목표를 이루는데 일종의 모범(Muster) 혹은 기준(Standard)을 제공하는 의미가 크다. 실제 교과서에 실린 아동 청소년 문학작품은 Lektürevorschläge에 제시된 목록과 상이한 경우가 많다.

60) Lektürevorschläge Jahrgangsstufe 5.

(file:///C:/Users/user/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/7I5Y9PKS/Lektuerevorschlaege\_Jahrgangsstufe\_5.pdf)

〈표 2〉 61)

5학년	Märchen- und Sagenhaftes	
	작가	작품
	아동 청소년 문학	M. Ende Der satanarchäolügenialkohöllische Wunschkuss
		W. Hauff Die Karawane
		O. Preußler Die Abenteuer des starken Wanja
	Von Menschen und Tieren(Kinder- und Jugendromane)	
	작가	작품
	아동 청소년 문학	F. C. Boyce Millionen
		C. Funke Herr der Diebe
		P. Härtling Oma
		P. Härtling Reise gegen den Wind
		E. Kästner Das doppelte Lottchen
		E. Kästner Emil und die Detektive
		P. MacLachlan Schere, Stein, Papier
		N. Rauprich Die sanften Riesen der Meere
		A. Lindgren Ronja, Räubertochter
		P. MacLachlan Schere, Stein, Papier

61) 〈표 2〉는 Lektürevorschläge Jahrgangsstufe 5의 특징적인 작품들 일부만 나타내며 Lektürevorschläge Jahrgangsstufe 5의 전체 목록은 〈부록〉에 첨부함.

6학년 문학과 실용텍스트 다루기 항목에서도 다음과 같이 ‘청소년 책들’ 및 ‘읽기에 대한 즐거움’을 강조하는 내용이 언급된다.

학생들은 단지 짧은 텍스트나 전체에서 발췌해낸 것뿐만 아니라, 고전적, 현대적 청소년 책들 또한 이해하고 해석해낸다 ... 문학과 다양한 형태의 만남은 환상을 일깨워주고 읽기에 대한 즐거움을 전달해준다.<sup>62)</sup>

- 학생들은 짧은 텍스트나 전체에서 발췌해낸 것뿐만 아니라, 고전적, 현대적 청소년 책들 또한 이해하고 해석하기
- 나이에 적합한 실용텍스트와 청소년 실용책자의 분석에 필요한 기본 역량의 확대 <sup>63)</sup>

6학년 목록<sup>64)</sup>에는 독일의 어린이 픽션 작가인 코넬리아 마리아 폰케 Cornelia Maria Funke의 청소년 판타지 소설인 『틴텐헤르츠 Tintenherz』, 오프리트 프로이슬러 Otfried Preußler의 청소년 소설인 『크라바트 Krabat』, 영국의 작가 대니얼 디포 Daniel Defoe의 『로빈슨 크루소우 Robinson Crusoe』 등 아동 청소년 문학의 고전이라 할 수 있는 작품들이 소개되고 있다. 독일의 한 김나지움 기숙사에서 생활하는 학생들의 감동적이고도 재미있는 학교생활과 우정, 그리고 선생님과의 따뜻한 사제지간의 정을 그리고 있는 에리히 캐스트너 Erich Kästner의 『날으는 교실 Das fliegende Klassenzimmer』, 미하엘 엔데 Michael Ende의 『모모 Momo』, 『끝없는 이야기 Die unendliche Geschichte』, 쥘 베른 J. Verne의 『80일간의 세계일주 Reise um

---

62) Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus:  
Fachlehrplan für Deutsch 2008, Jahrgangsstufe 6.  
([http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id\\_26314.html](http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26314.html))

63) 같은 부분.

64) Lektürevorschläge Jahrgangsstufe 6.  
(file:///C:/Users/82105/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/1W9OP3ZC/Lektuerevorschlaege\_Jahrgangsstufe\_6.pdf)

die Welt in 80 Tagen』, 서클리프 R. Sutcliff의 『로빈 후드 Robin Hood』,마크 트웨인 Mark Twain의 『톰 소여와 허클베리 핀 Tom Sawyer und Huckleberry Finn』 등도 역시 유명한 작품들로 6학년에서 소개되고 있다.

〈표 3〉 65)

6학년	Phantasiewelten		
	작가		작품
	청소년 문학	M. Ende	Die unendliche Geschichte
		M. Ende	Momo
		C. Funke	Tintenherz
		O. Preußler	Krabat
		J. K. Rowling	Harry Potter und der Stein der Weisen
		J. Swift	Gullivers Reisen
	Von Menschen und Tieren(Jugendromane)		
	작가		작품
	청소년 문학	D. Defoe	Robinson Crusoe
		P. Härtling	Krücke
		E. Kästner	Das fliegende Klassenzimmer
		P. MacLachlan	Schere, Stein, Papier
		R. Sutcliff	Der Adler der Neunten Legion
		R. Sutcliff	Robin Hood
		M. Twain	Tom Sawyer und Huckleberry Finn
		J. Verne	Reise um die Welt in 80 Tagen

65) 〈표 3〉은 Lektürevorschläge Jahrgangsstufe 6의 특징적인 작품들 일부만 나타내며 Lektürevorschläge Jahrgangsstufe 6의 전체 목록은 〈부록〉에 첨부함.

7학년 문학과 실용텍스트 다루기 항목에서는 ‘읽기역량 및 읽기에 대한 자발성’과 ‘청소년 문학’을 강조하고 있다.

다양한 시대와 문화범주의 문학에 대한 탐구는 학생들에게 읽기역량 및 읽기에 대한 자발성을 확립한다 ... 청소년 문학의 중세적, 고전적 소재 외에도 현대의 작가들도 배우게 된다.“ 66)

- 읽은 것의 묘사 및 새로운 관계에의 재배치: 중세적 소재, 고전적 그리고 현대적인 청소년 책 알기
- 고전적, 현대적 청소년 책들 접하기: 문제성과 주제 파악하기, 읽기에 대한 호기심 획득하기<sup>67)</sup>

7학년 목록<sup>68)</sup>에도 학교폭력과 괴롭힘을 주제로 학생들 간의 일상적인 폭력에 관한 심리를 다룬 청소년 소설인 키르스텐 보이에 Kirsten Boie의 『시카고도 아니고, 여기도 아닌 Nicht Chicago, Nicht hier』, 19세기 중반 런던의 고아들에 대한 잔혹한 처우를 드러냄으로써 당시의 위선을 풍자적으로 다룬 디킨스 Dickens의 『올리버 트위스트 Oliver Twist』, 설록 홈즈로 유명한 코난 도일 Conan Doyle의 탐정소설인 『바스커빌의 개 Der Hund von Baskerville』, 라픽 샤미 R. Schami의 『밤을 이야기하는 사람 Erzähler der Nacht』과 『한 줌의 별빛 Eine Handvoll Sterne』 등 청소년 문학의 다수의 유명한 작품들이 소개되고 있다.

또한 5, 6, 7, 8학년의 모든 독일어 교육과정의 문학과 실용텍스트

---

66) Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus:  
Fachlehrplan für Deutsch 2008, Jahrgangsstufe 7.  
([http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id\\_26314.html](http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26314.html))

67) 같은 부분.

68) Lektüurvorschläge Jahrgangsstufe 7.  
(file:///C:/Users/82105/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/OU636LNJ/Lektuerevorschlaege\_Jg.\_7.pdf)

다루기 항목에서, 5, 6, 7학년에서는 적어도 1개 이상, 8학년에서는 적어도 2개 이상 전체 작품을 읽을 것이 제시되는데, 여기서 아동 청소년 작품을 다룰 것이 제안된다. 문학작품들이 실제 교과서에 실릴 때는 다음과 같은 많은 제약을 받게 된다. 몇 페이지의 분량이라는 교과서라는 형태의 물리적 제약, 교사에 의해 수업이라는 형태로 구현이 되어야 된다는 전제, 교실이라는 한정된 공간에서 전달이 되어야 한다는 것, 교육과정편제상의 과목별 수업시수에 따른 시간상의 제약, 교과서의 목차에 따른 특정 주제의 영향을 받으며 작품이 배치된다는 전제, 수업이 이루어진 후 상급학교 진학 등과 맞물린 평가와의 관련 등, 수많은 조건과 제약에 의해 문학작품의 원래의 모습은 재단되고 변형된다. 따라서 학생들은 짧은 텍스트나 전체에서 발췌해낸 것만을 접할 수밖에 없는 상황에 처하는데, 이런 시간적 공간적 제약에서 벗어나 '넓게 분류된 강의계획의 범주'라는 의미로 아동 청소년 문학을 원형 그대로 접하고 열린 수업과 연계해서 다룰 것을 제안하고 있다. 작품의 선정에 아동 청소년 문학을 고려하도록 언급한 것은 전체 작품 읽기에서 아동 청소년 문학 읽기를 강조하고 있음을 보여준다.

넓게 분류된 강의계획의 범주에서 적어도 1개 이상의 전체 작품을 읽고 수업에서 다룰 것이 요청된다. 작품의 선정에 있어서는 아동 청소년 문학(5~6학년)을 고려하거나 청소년 문학(7학년)을 주목할 것이 제안된다.<sup>69)</sup>

8학년 문학과 실용텍스트 다루기 항목에는 특별히 아동 청소년 문학에 대한 언급이 없다. 하지만 다음과 같이 2개 이상의 전체 작품을 읽을 것을 제안하는데 청소년 문학작품을 다룰 것이 언급된다.

---

69) Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus:  
 Fachlehrplan für Deutsch 2008, Jahrgangsstufe 5,6,7.  
 ([http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id\\_26329.html](http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26329.html))  
 ([http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id\\_26314.html](http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26314.html))  
 ([http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id\\_26291.html](http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26291.html))

〈표 4〉 70)

Literatur zum Mittelalter		
작가		작품
청소년 문학	K. Crossley-Holland	Die Welt des König Artus*
	M. Kruse	Der Ritter
	H. Parigger	Der schwarze Mönch
	U. Schweikert	Das Jahr der Verschwörer
	A. Zitelmann	Unterwegs nach Bigorra
	A. Zitelmann	Unter Gauklern
Abenteuer, Bewährung und Heldentum		
작가		작품
청소년 문학	Th. Jeier	Sie hatten einen Traum*
	W. Kuhn	Mit Jeans in die Steinzeit
	L. Linder	Das stürmische Mädchen
	R. M. Schröder	Mein Feuer brennt im Land der fallenden Wasser
Jugend früher, heute, hier und anderswo		
작가		작품
청소년 문학	K. Boie	Nicht Chicago. Nicht hier
	O. Dickens	Oliver Twist
	L. Dijkzeul	Ein Traum vom Fußball
	G. Pausewang	Die Not der Familie Caldera
	Th. Storm	Pole Poppenspüler
Unheimliches und Phantastisches		
작가		작품
청소년 문학	C. Doyle	Der Hund von Baskerville
	R. Schami	Erzähler der Nacht
	R. Schami	Eine Handvoll Sterne

70) 〈표 4〉는 Lektürevorschläge Jahrgangsstufe 7의 특징적인 작품들 일  
부만 나타내며 Lektürevorschläge Jahrgangsstufe 7의 전체 목록은 〈부  
록〉에 첨부함.



넓게 분류된 강의계획의 범주에 적어도 2개 이상의 전체 작품을 읽고 수업에서 다룰 것이 요청되는데, 작품의 선정에 있어서는 실질적인 청소년 문학을 주목할 것이 제안된다.<sup>71)</sup>

8학년 목록<sup>72)</sup>에는 바로크 시대의 고전 문학이 등장하며 청소년 문학작품의 숫자가 많이 줄어들지만 독일 청소년 문학상을 수상한 잉에보르크 바이어 I. Bayer의 『기도하는 시간 Zeit für die Hora』, 헤르만 빙케 H. Vinke의 『조피 솔의 짧은 생애 Das Kurze Leben der Sophie Scholl』, 문학적 공로로 인해 연방 공로 십자훈장 및 아동 청소년 독일 아카데미 대상을 수상한 구드룬 파우제방 G. Pausebang의 『배신녀 Die Verräterin』, 그리고 프리드리히 비데커상과 아동 청소년 독일 아카데미 대상을 수상한 아르놀프 치텔만 A. Zitelmann의 『파울레 피줄카 또는 독일을 통한 탈출 Paule Pizolka oder eine Flucht durch Deutschland』, 아동 청소년 독일 아카데미 대상과 독일 청소년 문학상을 수상한 빌리 패르만 W. Fährmann의 아동 청소년 문학작품인 『이웃집에서 생긴 일 Es geschah im Nachbarhaus』도 추천되고 있다. 김나지움 중등 1단계에서 저학년에 속하는 5,6학년과 저학년의 마지막 학년이라 할 수 있는 7학년까지는 이미 널리 알려진 청소년 문학작품들이 소개되고 있다. 반면 7학년에서 8학년으로 이어지면서 비교적 알려지지 않거나 대중의 검증을 거치지 않은, 혹은 최근에 나온 청소년 작가나 문학작품이 소개되기 시작한다. 8학년 청소년 문학작품에 각종 문학상을 받은 작품들이 많이 선정된 데는 독일 국내·외의 아동 청소년 문학상들이 이런 작가와 작품들을 검증하는 데에 큰 역할을 하기 때문이다. 8학년에서는 “전쟁, 탈출, 박해”라는 주제로도 청소년 문학작품을 집중적으로 소개하고 있는데, 내용이나 소재면에서도 더 무거워지고 심각한 내용을 다루는 작품들이 주로 추천된다.

---

71) Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus:  
Fachlehrplan für Deutsch 2008, Jahrgangsstufe 8.  
([http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id\\_26272.html](http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26272.html))

72) Lektürevorschläge Jahrgangsstufe 8.  
(file:///C:/Users/82105/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/QHDKW3L1/Lektuerevorschlaege\_Jahrgangsstufe\_8.pdf)

〈표 5〉 73)

Krieg, Flucht, Verfolgung (Vergleich mit Themen des Barock)		
작가		작품
8학년 청소년 문학	I. Bayer	Zeit für die Hora
	J. David	Ein Stück Himmel
	W. Fährmann	Es geschah im Nachbarhaus
	D. Grossman	Wohin du mich führst
	R. Herfurtner	Mensch Karnickel
	K. Kordon	Wie Spucke im Sand
	G. Pausewang	Die Verräterin
	F. Uhlmann	Der wiedergefundene Freund
	H. Vinke	Das kurze Leben der Sophie Scholl*
	A. Zitelmann	Paule Pizolka oder eine Flucht durch Deutschland
Träume und Suche nach Glück		
작가		작품
8학년 청소년 문학	J. Guillou	Evil. Das Böse
	I. Krauß	Kurz vor morgen
	F. Niobey	grau und auch grün
	V. E. Wolff	Wenn das Leben dir eine Zitrone gibt, mach Limonade draus
Reisen in die Welt des Geistes		
작가		작품
8학년 청소년 문학	H. Enzensberger	Wo warst du, Robert?
	J. Gaarder	Durch einen Spiegel, in einem dunklen Wort
	G. Kisser-Priesack	Maras Reise
	B. Prado	Was glaubst du eigentlich, wer du bist

73) 〈표 5〉는 Lektürevorschläge Jahrgangsstufe 8의 청소년 작품들 일부만 나타내며 Lektürevorschläge Jahrgangsstufe 8의 전체 목록은 〈부록〉에 첨부함.

이상에서 김나지움 중등 1의 5학년에서 8학년까지에서 소개된 아동 청소년 문학작품들을 살펴보았는데, 최근의 영화나 연극, 잡지, 라디오 극본과 같은 실용적인 글들이나 시사적인 글들 - '우리의 세계 Unsere Welt', '연극 Theaterspielen', '공연하기와 서술하기 Spielen und Darstellen', '발명, 발견, 쓰기 Erfinden, Entdecken, Schreiben', '모험과 증명 Abenteuer und Bewährung', 매체의 세계와 사이버 세계 Medienwelt und Cyberspace', '짧은 희곡 텍스트 Kurze dramatische Texte'라는 주제로 리스트 된 작품들 - 을 제외한 문학작품들 중에서 청소년 문학작품의 비율은 다음과 같이 정리해볼 수 있다.

〈표 6〉

	5학년		6학년		7학년		8학년		전체	
	작품수	비율	작품수	비율	작품수	비율	작품수	비율	작품수	비율
청소년 문학	29	100%	37	90%	39	79%	25	54%	130	79%
일반문학	0	0%	4	10%	10	21%	21	46%	35	21%
전체 작품수	29		41		49		46		165	

위의 〈표 6〉을 살펴보면 5학년에서 8학년까지를 통틀어서 거의 80%에 달할 정도로 청소년 문학작품을 비중 있게 권장하고 있다. 그러나 중등 1단계의 마지막 학년이며 고학년으로 들어가는 9학년 목록<sup>74)</sup>을 살펴보

74) 김나지움 9학년에서는 실용적인 글들을 제외한 문작작품은 일반문학작품이 49개(92%) 청소년 문학작품이 4개(8%)의 비율로 청소년 문학작품의 수가 현저히 줄어들며 일반문학작품이 주로 권장되고 있다.

Vgl. Lektürvorschläge Jahrgangsstufe 9.

(file:///C:/Users/82105/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/7ML0WDFD/Lektuerevorschlaege\_Jg.\_9.pdf)

면 청소년 문학작품이 4개로 현저히 줄어들며 일반 문학작품이 주로 권장되는 것을 볼 때, 도입문학으로서의 청소년 문학의 기능적인 특성을 무시할 수 없다. 그러나 8학년까지는 다양한 장르의 아동 청소년 문학을 문학수업에서 비중 있게 다루고 있음을 확인할 수 있는데, 이는 “일반 문학만을 대상으로 하는 종래의 문학정전을 비판하고 상호매체성과 상호문화주의에 입각하여 청소년 문학이나 영화, 만화 그리고 최근의 문학, 제 3세계의 문학, 이민자 문학까지 문학교육의 대상으로 포함시켜야 한다는 목소리가 지배적인”<sup>75)</sup> 독일 문학교육의 흐름을 반영하고 있다고 하겠다.

또한 권장된 도서목록을 학년별로 살펴보면 우선 이전 교육과정에서 소개되었던 아동 청소년 문학작품이 모두 포함되어 있는 것을 볼 수 있는데 이는 한번 검증된 작품들은 계속해서 권장되고 있음을 알 수 있다.<sup>76)</sup> 2008 교육과정에서는 특정한 주제에 따라 일반문학과 아동 청소년 문학을 가리지 않고 제시하여 학년별로 설정된 주제중심으로 목록을 보여주고 있다. 이는 “새로운 문학교과서는 문학 텍스트의 내용 없는 형식 지향을 포기하고, 텍스트 선정과 배열에서 내용 지향이 선도적 역할을 해야 한다”<sup>77)</sup>라고 한 문학교육학자들의 교과서에 대한 구상과도 부

75) 김정용, 독일 청소년 문학 교육과 한국에 수용된 독일 청소년 문학, 독어 교육 36집, 2006, p.14.

76) 이에 대해 Cornelia Rosebrock은 “중등 1단계에서 청소년 문학은 점차 거의 모든 교육과정의 대상이 되었고 ... 아동문학 역시 독문학과 비교언어학의 대상이 되었다 In der Sekundarstufe 1 ist Jugendliteratur mittlerweile Bestandteil annähernd aller Lehrpläne ... Kinderliteratur wird auch Gegenstand der Germanistik bzw. komparatistischer Philologie”고 하며 아동문학과 청소년 문학은 점차 정전이 되어가고 있다고 하였다. Cornelia Rosebrock: Kinderliteratur im Kanonisierungsprozeß. In: Karin Richter, Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Kinderliteratur im Unterricht, Weinheim und München 1998, S.89.

77) Vgl. Hartmut Hacker (Hrsg.): Das Schulbuch: Funktion und Verwendung im Unterricht, Bad Heilbrunn 1980, S.72ff.

합한다. 이전 교육과정에서는 아동 청소년 문학작품의 활용을 강조하며 문학작품 목록을 따로 구분하여 추천했다고 한다면 2008 교육과정에서는 8학년, 아주 적은 수이기는 하나 9학년에까지 아동 청소년 문학작품을 추천하면서도 학생들의 발달단계에 적합한 주제중심으로 소개하고 있는 것은 중등1단계 독일어 교육에 있어서 아동 청소년 문학이 중요한 교수학습 자료로 교육과정에 스며들고 정착되었음을 보여준다.

그런데 여기서 한 가지 짚고 넘어가야 할 것이 있다. 9학년 이후 12학년까지는 아동 청소년 문학 작품이 거의 소개되지 않고 있는데, 그렇다면 이들 중등단계 고학년에서는 아동 청소년 문학이 어떤 역할을 할 수 있는가에 대한 것이다. Gymnasium 중등과정은 5학년부터 12학년 까지 8년의 긴 과정인데, 중등 1단계에서는 아동 청소년 문학이 중요한 역할을 하고 있지만 9학년 이후에는 아직까지도 정전 위주의 텍스트들이 문학교재로 다루어지고 있는 실정이다. 이에 대해 안네테 클리베어 Annete Kliewer는 “요즘에 생산되는 일련의 청소년 책은 저학년 학생들에게는 여전히 어렵고, 반면에 고학년 학생들에게는 더 이상 적합하지 않은 것으로 여겨진다”<sup>78)</sup>고 지적하고 있다. 이 시기의 학생들이 중등1단계의 학생들보다는 훨씬 성숙한 것은 틀림없지만 지적, 정서적인 측면이나 문학작품을 받아들이는 언어적 - 문학적 형식에 있어서 성인들과는 분명히 다르기 때문에 성인들을 대상으로 하는 문학 작품들과는 구별된 이들만을 위한 문학작품의 필요성을 역설한다. 그녀는 예를 들어 성의 남용, 에이즈, 마약이나 폭력, 알코올의 문제와 같은 주제들을 중등 고학년 학생들이 매체를 통해서나 실생활에서 이미 접하고 있는 문제일지 모르나, 이런 주제들을 성인들이 받아들이는 것처럼 성숙하게 수용할 수

---

78) Annete Kliewer: In der neunten Klasse liest man doch keine Jugendliteratur mehr, In: Karin Richter, Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Kinderliteratur im Unterricht - Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch - didaktischen Kontext, München 1998. S.229.

있을지에 대해서는 의문을 제기한다. 따라서 중등 고학년 학생들에게 특수하게 나타나는 정서적인 발달에 적합한 접근이 필요하며 이런 문제들에서 보호받고 싶거나, 보호받아야만 하는 학생들도 있다고 주장한다. 이에 대해 그녀는 “Literatur für Junge Erwachsene”<sup>79)</sup>의 개념을 주장하는데 이에 대한 연구는 다음으로 미루고 여기서는 중등1단계에서 주로 활용된 아동 청소년 문학에 그 범위를 한정한다.

---

79) 같은 책, p.230.

### 3.3. 교육과정에 나타난 매체 활용교육

아동 청소년 문학을 매체를 활용한 문학교육과 연관시킬 때, 아동 청소년 문학개념의 어디에 부합하는지를 살펴볼 필요가 있다. 에버스의 아동 청소년 문학개념 중에서 텍스트를 독자와 연관시켜 볼 때 예상되는 독자에 대한 적응, 적합성 내지는 적응이 결정적인 특징으로 부각되는데, 아동과 청소년 수용자들의 언어능력과 지적 이해력에 상응하는 문학에 초점을 맞춘 '아동 혹은 청소년에게 적합한 문학 Kind - oder Jugendgemäße Literatur', 개념과 연관된다 할 수 있다.<sup>80)</sup>

요즘 청소년들은 T.V., 비디오, 컴퓨터, 영화, 인터넷, 유튜브, 1인방송 등 다양한 매체에 친숙해짐으로써 이전의 세대와는 다른 양상의 독서태도를 보이는데, 이런 청소년을 가리켜 포스트 밀레니얼 세대(Post millenial Generation), I세대(Internet Generation), 또는 Z세대(Z Generation)<sup>81)</sup>라고 한다. 이들을 규정짓는 가장 특징적인 표현으로 '디지털 원주민', '스마트폰 원주민' 심지어는 '휴대전화를 손에 쥐고 태어난 세대'라고도 일컫는다. 이들은 밀레니엄 세대를 뒤잇는 세대로 1995 이후 출생한 청소년들을 가리키는데, 유년시절부터 인터넷, 소셜 네트워크, 유튜브에 열광하며 디지털 환경에 노출되어 자라난 세대를 말한다. 즉 최초의 문자언어나 시각적인 정보를 인쇄 매체인 책을 통해 접한 것이 아니라 TV, 컴퓨터, 휴대전화와 같은 디지털 매체를 통해 접한 세대

---

80) Vgl. Hans Heino Ewers, Was ist Kinder- und Jugendliteratur? Ein Beitrag zu ihrer Definition und zur Terminologie ihrer wissenschaftlichen Beschreibung. In: Günter Lange(Hrsg.), Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur Band 1, Grundlagen - Gattungen, Schneider Verlag Hoherbergen GmbH, 2000. S.2ff.

81) Z세대는 X세대 이후 베이비 붐 세대의 자녀세대를 가리키는 말로 'Y2000'에 미국에서 가장 영향력 있는 세대로 주역이 될 세대를 일컬으면서 사용된 Y세대에 대해 그 다음 세대라는 의미에서 Z세대라고 일컬어지게 되었다.

라는 점을 주목해야 한다. 마치 모국어 습득하듯 디지털 매체와 친숙해진 세대이기 때문에 인쇄 매체인 책은 이들에게 불편하고 답답하고 낯설다. 이러한 청소년들에게 친숙하게 다가갈 수 있는 문학교육의 방식이 필요한데, 즉 그들에게 익숙한 매체를 통한 문학교육이 그 중의 한가지이다.

클라우스 도더러 Klaus Doderer도 아동 청소년 문학의 존재기반은 수용자인 젊은 독자이기 때문에 프린트 매체인 문학만이 아동 청소년 문학 연구의 대상이 될 수 없으며, 아동 청소년 연극, 영화, TV에 대한 성찰이 있어야 한다고 하였다.<sup>82)</sup> 독일의 여성 저널리스트이자 정치가로서 2002년에서 2005년까지 독일연방 문화부 장관을 지낸 크리스티나 바이스 Christina Weiss는 다양한 매체가 공존하는 시대에 태어난 청소년 세대의 문학적 체험은 ‘문학작품의 독서’에서 출발하지 않으며 거기에 국한되지도 않는다. 이들은 문학을 책이 아닌 다른 매체 특히 영화와 TV물을 통해서 알게 된다. 따라서 문학교육은 이런 변화된 상황에 반응하여 학생들에게 영화 수업을 도입하고 있다고 하며 문학수업에 다양한 매체 도입의 중요성을 강조하고 있다.<sup>83)</sup> 베티나 후렐만 Bettina Hurrelmann은 “현금에 있어서 현대적인 매체는 아동 청소년문학의 전통에 있어서 본질적인 부분을 차지한다고”<sup>84)</sup>고 말하고 있다. 이처럼 특히 청소년과 더 밀접한 관계를 가지는 매체에 대해서 바이에른주 문화교육부에서도 디지털 교육을 현재의 교육상황에 실질적으로 강한 영향을 미치는 주제 중의 하나로 파악하고 매체에 기반하는 교육시스템 구축과 학생들의 매체 활용 교육의 중요성을 강조하고 있다.<sup>85)</sup>

---

82) Vgl. Klaus Doderer: Die Literatur der Jugend, Darmstadt, 1990, S.5-22.

83) Vgl. Christina Weisse, Das kino gehört in die Schule. Ein Interview. In: Vorwärts 2/2003, S.26. 김명희, 독일청소년 문학의 영화화와 문학교육, 독일언어문학 40집, 2008, p.194.에서 재인용.

84) “In der Gegenwart haben die modernen Medien den wesentlichen Anteil an der Tradition der Kinder- und Jugendliteraturklassiker.” Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Was heißt hier klassisch? In: Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur, Frankfurt(a. M.) 1995, S.17.



독일 바덴 - 뷔르템베르크주 중등 1단계 매체교육 기본과정에서도 “미디어 사회 내에서 분별력 없고 신중하지 못한 행동은 수많은 위험성 또한 내포하고 있다. 포괄적인 매체 역량은 21세기 현대 사회에서 현대인들이 주체적이고 지각 있는 역할을 수행할 수 있도록 하는 중요한 열쇠이기 때문에, 매체 역량은 매체교육 영역에서 학생들의 참여, 사회적인 교제 및 성취 능력을 보장하는 매체교육을 통해 도달할 수 있는 교육 목표”<sup>86)</sup>로 설정하고 있다. 따라서 궁극적인 문학교육의 목표라 할 수 있는 평생 독서의 길로 이들을 인도할 때 책만이 이들의 안내자가 될 수는 없으며, 거꾸로 다양한 매체를 통해 문학과 의 연관성을 체험하게 하며 아날로그적인 문학적 감성과 친해지도록 하는 유연한 방법론이 요구된다. 따라서 아동 청소년 문학과 매체는 불가분의 관계성을 인정하고 다루어져야 한다.

이런 배경 하에 바이에른주 중등1 독일어 교육과정에 나타나는 매체교육을 살펴보면 다음과 같다. 매체교육은 교육과정에 제시된 학년별 목표 및 성취기준을 살펴보는 것이 일반적이고 포괄적인 개괄을 할 수 있

---

85) Vgl. ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung) 산하에 매체분과(Medienabteilung)를 신설하고 바이에른의 학교들이 디지털 전환의 시대에 매체교육에 대한 문제를 제기하고, 매체에 기반하는 수업을 위한 혁신적인 개념을 발전시킬 뿐만 아니라, 매체와의 의미 있는 교류를 위한 도구와 자료를 만들어내는데 기여하기를 도모하고 있으며 학문적인 연구와 수업의 실제 사이에 다리를 놓는 역할을 하고 있다. 디지털 교수와 학습은 “메비스가 교육을 디지털로 만든다 mebis macht Bildung digital”라는 모토 아래 설립된 ‘mebis - 바이에른주 매체 중심센터 Landesmedienzentrum Bayern’라는 포괄적인 온라인 지원센터의 지원을 통해 매체 역량을 진흥시키고 수업의 질을 재고하려는 노력과 학습자를 중심에 두는 종합적이고 지속적인 매체교육에 중점을 두고 있다. mebis는 인터넷 포털사이트인데 2017년에 시범 출범한 이후 4,500여 학교가 가입되어 있다. (<http://www.isb.bayern.de/ueber-das-isb/organisation/medienabteilung/>)

86) 독일 바덴 - 뷔르템베르크주 2016년 일반학교 중등1단계 매체교육 기본과정. (<http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/BMB>)

다. 5, 6, 7, 8 모든 학년의 독일어 과목에서 ‘매체 사용하기와 성찰하기 Medien nutzen und reflektieren’라는 제목으로 미디어를 통한 문학교육에 대한 학년별 목표 및 성취기준을 제시하고 있다.

### \* 5학년 ‘매체 사용하기와 성찰하기’

학생들은 다양한 방면에서 매체를 알게 되고, 학습과 관련하여 사용하며, 최종적으로는 미디어의 특색과 효과를 판단하여 사용하는 데 목표를 둔다. 이 목표에 대한 성취기준은 다음과 같다.

- 시각적 표현과의 만남: 그림과 기호를 고찰하기, 기술하기, 작성하기, 그림에 따라 이야기하기
- 학교 도서관과 공공 도서관을 알기: 도서관의 배열원칙에 대한 안목 획득하기
- 자신만의 미디어체험 해보기: 라디오 방송국에서 어린이 청소년 프로그램에 대해 이야기하기<sup>87)</sup>

위에 제시된 성취기준에서 ‘시각적 표현과의 만남’에 대한 언급이 나오는데 문학과 관련하여 이제까지의 전통적인 매체는 활자를 통한 인쇄매체라고 한다면 최근의 청소년들이 접하는 TV, 영화, 인터넷, 유튜브, 비디오, 1인 방송 등의 매체는 주로 시청각적인 영상매체라 할 수 있다. 따라서 그림과 기호 고찰하기, 기술하기, 작성하기, 그림에 따라 이야기

---

87) Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Fachlehrplan für Deutsch 2008, Jahrgangsstufe 5, Medien nutzen und reflektieren.  
([http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id\\_26329.html](http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26329.html))

하기 등의 시각적 표현과의 만남을 통해 영상에 대한 기본 개념을 익힌다. ‘학교 도서관과 공공 도서관을 알기’에서는 다양한 형태의 매체가 집합되어 있는 도서관의 도서배열에 대한 안목을 획득하여 매체를 자유롭게 활용할 수 있도록 하는 성취기준이 제시되어 있다.

### \* 6학년 ‘매체 사용하기와 성찰하기’

학생들은 이전 학년의 매체 학습에 기초해서 매체역량을 확충한다. 학생들은 학습과 의사소통의 수단으로 컴퓨터를 사용하는 법을 배운다. 이를 위해 다음과 같은 성취기준이 제시된다.

- 시각적 표현과의 만남: 그림과 기호를 고찰하기, 기술하기, 작성하기
- 학교 도서관과 공공 도서관의 목적에 맞는 사용: 도서의 배열원칙에 대한 안목 획득하기
- 미디어전문적인 전망 발견하기: TV방송국 탐색하기
- 학교공부에 컴퓨터와 인터넷 포함하기: 쓰기와 텍스트 형상화에 컴퓨터 사용하는 법 배우기<sup>88)</sup>

6학년에서는 이전 학년에 이어 영상에 대한 기본개념을 확실히 한 후, 학교에서의 학습에 컴퓨터와 인터넷을 활용하는 역량을 기르는 데 중점이 두어진다.

---

88) Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Fachlehrplan für Deutsch 2008, Jahrgangsstufe 6, Medien nutzen und reflektieren.  
([http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id\\_26314.html](http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26314.html))

### \* 7학년 ‘매체 사용하기와 성찰하기’

학생들은 그들이 알게 된 미디어를 사용하고 점차 이것들을 지식의 획득하고 그 결과물을 프레젠테이션 하는데 효과적으로 사용하게 된다. 또한 자신들의 미디어사용에 대해 서로 토론하며, 판단능력을 재고시킨다. 목표에 대해 다음과 같은 성취기준이 제시된다.

- 학교 공부에 컴퓨터와 인터넷의 활용: 텍스트의 쓰기, 형상화하기, 수정하기에 컴퓨터를 도입, 정보의 원천으로서 인터넷의 사용
- 미디어 사용 성찰하기
- 미디어에서 현실성과 형상화 구분하기<sup>89)</sup>

7학년에서는 미디어를 습득하는데서 방향전환을 하여 이것을 표현하는 프레젠테이션에 중점이 두어지고 있으며, ‘미디어에서 현실성과 형상화 구분하기’ 항목에서는 미디어를 현실과 가상세계에 대한 분별력을 가지고 성찰하며 받아들이도록 목표를 설정하고 있다.

### \* 8학년 ‘매체 사용하기와 성찰하기’

학생들은 미디어 영역에서 올바른 방향을 더 잘 찾고 미디어들을 목적에 맞게 선택하는 것을 배운다. 학생들은 신문 매체에 대한 식견을 갖는다. 거기서 정보를 수용하는데 대한 그들의 능력을 섬세하게 하며, 가치평가척도를 발전시키며, 묘사된 상황을 충분히 검토한다. 이를 위한 성취기준은 다음과 같다.

---

89) Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Fachlehrplan für Deutsch 2008, Jahrgangsstufe 7, Medien nutzen und reflektieren.  
([http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id\\_26291.html](http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26291.html).)

- 신문 매체에 대한 통찰: 과제와 확장, 탐구방법, 신문의 배치와 사용 배우기
- 저널 형식의 탐구: 정보전달 텍스트와 주석적 텍스트
- 미디어 사용에 대한 방향제시: 신문과 웹사이트의 구조 알기, 특정 주제에 대한 미디어적 표현을 비교하고 비판적으로 평가하기
- 성찰적으로 미디어 사용하기<sup>90)</sup>

8학년에서는 이전 학년들에서 습득한 미디어에 대한 전반적인 지식을 기반으로 미디어의 취사선택과 목적에 있어 성찰적으로 활용하는 능력을 배양하며, 활자 매체인 신문에서 정보를 찾고 활용하는 과제를 제시하고 있다.

이상의 5학년에서 8학년까지의 문학 교육과정상에 제시된 매체교육은 전반적으로 다양한 매체에 대한 개념과 사용역량을 획득하고 결과적으로는 매체를 목적에 맞게 취사선택을 하며 올바른 방향으로 성찰적으로 사용하는 능력을 배양하는 데 방향 지워져 있음을 알 수 있다. 그리고 참고로 중등 김나지움 매체교육에서 최종 단계라 할 수 있는 12학년 ‘매체 사용하기와 성찰하기’를 살펴보면 ‘정보기술 및 통신기술에 숙달됨으로써 매체를 표현하는데 있어 미적이고 도덕적인 기준에 따라 판단하는 능력을 발전시킨다’는 목표를 설정하고 있다. 여기서 ‘성찰적으로 매체를 활용한다’는 궁극적 의미를 ‘미적이고 도덕적인 기준에 따르는 것’으로 규정하고 있음을 알 수 있다. 이를 위한 성취기준은 다음과 같다.

---

90) Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Fachlehrplan für Deutsch 2008, Jahrgangsstufe 8, Medien nutzen und reflektieren.  
([http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id\\_26272.html](http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26272.html))

- 매체에 대한 성찰적인 자세를 심화시키기

- 매체적인 표현의 미적인 가치의 문제에 대해 토론하기<sup>91)</sup>

이상의 바이에른주 중등 매체교육 중요한 흐름을 정리해보면, 5, 6학년 저학년 단계에서는 시각적 표현과의 만남, 라디오 방송국에서 어린이 청소년프로그램에 대해 이야기하기, TV방송국 탐색하기 등 시청각적인 매체의 특성에 중점을 두고 매체교육을 도입했다면 김나지움 8학년 이상 고학년으로 올라가면 신문 매체에 대한 통찰, 저널 형식의 탐구, 신문과 웹사이트의 구조 알기, 문서작성프로그램과 프레젠테이션프로그램을 목적에 맞게 배치하기 등 다양한 미디어와 활자매체와의 관계 및 배치가 중요해진다. 따라서 기존의 활자매체와는 다른 다양한 미디어들을 살펴보는 데서 출발하여 이것들을 성찰적으로 취사선택하는 역량을 기른다. 그 이후에는 다시 활자매체로 돌아가서 이것들을 상호보완적으로 사용하며 대학과 직업의 세계로 연결하는 데에 바이에른주 중등1 독일어 매체교육의 목표가 설정되어 있음을 알 수 있다.

---

91) Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Fachlehrplan für Deutsch 2008, Jahrgangsstufe 12, Medien nutzen und reflektieren.  
([http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id\\_26540.html](http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26540.html))

## 4. 교과서 *Deutschbuch* 분석

### 4.1. 바이에른주 교과서 제도 및 *Deutschbuch*의 일반적 특징

교과서를 분석하기에 앞서 교과서에 수용된 청소년 문학작품이 아동 청소년 문학개념에 비추어 어떤 연관을 가지고 있는지에 대한 성찰이 우선되어야 한다. 교과서는 교육학적인 목적을 위한 지극히 실용적이고 도구적인 성격을 가지고 있다. 여러 가지 제약을 가진 교과서 안에 아동 청소년 문학이라는 자율성과 독자성이 전제가 되어야 하는 문학작품이 수용될 수 있는가 하는 것은 아주 어려운 문제이다. 3장에서도 이미 언급한 바 있지만, 교과서는 정해진 분량의 책 안에 담겨야 한다는 물리적 한계, 교사에 의해 수업으로 구현되어야 한다는 전제, 교실이라는 한정된 공간상의 제약, 교육과정에서 목표하는 교육목적을 염두에 두어야 한다는 전제, 교육과정편제상 과목별로 정해진 수업시수의 한계, 교과서 목차에 정해진 제목과의 연관, 진학을 위한 평가와의 연관, 학생의 발달 단계에 대한 적합성의 문제 등 수 없이 많은 전제 조건을 가지고 있다. 이런 편협한 교과서 안에 ‘문학성’ 혹은 ‘자율성’을 가진 문학작품이 담길 수 있는가는 사실 처음부터 불가능에 가깝다고 할 수 있다. 그럼에도 불구하고 학습자를 문학이라는 거대한 바다로 인도하기 위해서는 교과서라는 좁고 굴곡진 강을 지나지 않을 수는 없다. 이런 맥락에서 아동 청소년 문학이 교과서에서 가지는 의미는 교육과정에서와 마찬가지로 ‘의도된 아동 청소년 문학 intentionalen Kinder- und Jugendliteratur’, ‘교육 혹은 사회화문학 Erziehungs- bzw. Sozialisationsliteratur’, ‘아동 혹은 청소년에게 적합한 문학 Kind- oder Jugendgemäße Literatur’, ‘초보자 또는 도입문학 Anfänger- oder Einstiegsliteratur’으

로서의 개념과 연관될 수 있지만 앞에서 언급한 바와 같이 교육과정에서 보다 더 협소하고 제한적이다.

독일에서도 교과서는 중요한 교수학습 자료이다. 그러나 구체적인 활용에 있어서는 우리의 교과서와는 조금 차이가 있다. 학교 수업에서 정해진 한 권의 교과서만을 사용하지 않고 교사의 재량에 따라 여러 권의 교과서를 사용할 수 있다. 즉 수업에서 어떤 교과서를 사용하는지는 수업계획에 따른 교사의 재량이다. 교사가 수업을 어떻게 구상하는가에 따라서 자율적으로 한권의 교과서를 사용할 수도 있고, 여러 출판사의 교과서를 병행 사용할 수도 있다.<sup>92)</sup> 또한 독일은 통독 후 그리고 유럽통합에 맞추어 교육 전반에 관한 개혁 작업을 지속하고 있으며, 따라서 교과서 승인과 관련된 사항도 계속적으로 분야에 따른 제도적 정책 등을 수정 변화시키고 있다.

독일의 교과서는 국가나 주정부가 일률적으로 발행하지 않고, 민간 출판사<sup>93)</sup>에서 교과서를 출판하여 주의 문화교육부의 심의를 받아 교과서로 선정되는 검인정제도를 주로 활용하고 있다. 연방국가로서 교과서를 포함한 모든 교육 정책은 주 정부의 권한으로 채택되는데 주 정부의 정치적 성향이 어떠냐에 따라 교육 정책에도 영향을 미친다. 예를 들면 수

---

92) “교과서는 교사들로 하여금 교육과정에 제시된 교육목표와 교육내용을 교과별로 실행하도록 도와주는 역할을 한다. 교과서는 주의 문화교육부의 승인을 필요로 한다. 그러나 그 교과서들이 수업에 의무적으로 사용되어야만 하지는 않는다. 개별적인 교사들이 교육목표의 달성과 학생들이 습득해야 할 교육 내용을 전달하기 위해서 교육적 책임의 테두리 안에서 교과서의 어떤 부분을 다룰지를 결정할 수 있다.”

([http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv3.1.neu//g8.de/id\\_26773.html](http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv3.1.neu//g8.de/id_26773.html))

93) 독일에서는 교과, 학년, 학교형태 그리고 각각 다른 교육과정이 실행되는 주에 따라 다양한 교과서(Schulbücher)가 사용된다. 교과서를 발행하는 출판사는 적어도 40,000종에 이르는 교재를 판매한다. 독일에서 교과서를 발행하는 가장 큰 출판사는 Stuttgart에 있는 Ernst Klett 출판사, Berlin의 Cornelsen 출판사, Braunschweig의 Westermann 출판사인데, 이 세 개의 출판사가 전체 교과서 출판물의 90%에 해당하는 학교교재를 발행하고 있다.



도인 베를린은 교과서 발행에 대한 정책 검정제도가 없이 자유 발행제인 반면 보수적 성향이 강한 바이에른주는 주 정부에서 직접 검정을 실시하고 있다.<sup>94)</sup> 독일 교과서 운영에 관한 규칙은 주마다 다소 차이가 있으며 각 주정부 학교법에 명시되어 있다. 출판 기준은 각 주의 문화교육부가 정한 교육 기준에 따라야 한다. 심의기준은 해당 과목의 학문성 - 주제 관련, 학습 소재, 학습 목표 등 - 과 교육학적인 측면에서 검증이 되며 검증된 교과서는 보통 7년간 사용가능하고, 동 교과서에 대한 재검증은 7년 후 이루어진다.<sup>95)</sup>

본 논문에서는 16개의 주 가운데서도 우리나라와 유사한 교과서 검인정 제도를 채택하고 있는 바이에른주의 교재를 선택하였다. 독일 바이에른주의 가장 최근의 교육과정 개정작업은 2008 개정교육과정에 따른 것인데, 2008년에서 2010년 사이에 순차적으로 교과서가 개정되어 사용되었으며 여기서는 위에서 언급한대로 인문계 중등학교인 Gymnasium의 Sekundarstufe 1의 5, 6, 7, 8학년의 *Deutschbuch*를 연구대상으로 삼는다.

Cornelsen 출판사에서 간행된 *Deutschbuch*는 어학과 문학이 혼합되어 있는 통합교재로 김나지움을 대상으로 하는 것으로는 4가지로 나뉘어진다. 바덴 뷔르템베르크주에서 사용하는 *Deutschbuch Gymnasium Baden - Württemberg*, 바이에른주에서 사용하는 *Deutschbuch Gymnasium Bayern*, 베를린, 브란덴부르크, 메클렌부르크 포어폼머른, 작센, 작센안할트, 튀링엔에서 사용하는 *Deutschbuch Gymnasium Östliche Bundesländer und Berlin*, 그리고 나머지 주에서 사용하는 *Deutschbuch Gymnasium Allgemeine Ausgabe*가 있다.<sup>96)</sup>

94) Vgl. 함희주, 문경숙: 독일의 교과서 승인제도 및 음악 교과서 『론도 Rondo』 분석, 2016, 음악교수법연구 Research in Music Pedagogy 17권, p.126.

95) Vgl. 금기정: 독일교과서 제도 및 생존인물 수록현황, 주독한국교육원 2012.12.05. 교육소식. p.6-7.  
(<http://changesoul.de/keid/board.php?board=keidb204&page=7&command=body&no=337>)

지역에 따라 다른 교재를 선택해서 사용하는데 *Deutschbuch Gymnasium Bayern*<sup>97)</sup>을 살펴보면 간혹 그 지역을 활동배경으로 한 작가의 작품이나 바이에른주 중등단계 학생대표기구를 소개하는 등, 바이에른주와 관련있는 내용이 실려 있기는 하지만 그렇다고 해서 지역 색이 두드러지는 않고, 다양한 버전을 제공하여 교과서 선택의 폭이 넓어졌다고 하겠다. 각각의 *Deutschbuch*는 종류와 학년별로 발행인과 저자가 다르다. 그리고 주교재인 *Schülerbuch*에 *Arbeitsheft*가 학년별로 있다. 본 논문에서 다루는 *Deutschbuch*는 비란트 치르프스 Wieland Zirbs, 베른트 슈르프 Bernd Schurf, 빌헬름 마티쎈 Wilhelm Mathiessen 등에 의해 집필되고 2012년에서 2016년 사이에 2. Auflage로 간행된 책이다.

*Deutschbuch*는 크게 '말하기와 쓰기 Sprechen und Schreiben', '언어에 대한 고찰 Nachdenken über Sprache', '텍스트와 매체와의 만남 Umgehen mit Text und Medien', '학습의 기술과 방법 Arbeitstechniken und Methoden'의 4가지 영역으로 구분되어 있고 마지막에 이 4가지 영역에 대한 '기본지식 Grundwissen'이 제공되어 있다. '말하기'와 '쓰기', '언어에 대한 고찰'은 '어학영역'이라 할 수 있으며, '텍스트와 매체와의 만남'은 '문학영역'이 된다. 그러나 *Deutschbuch*의 또 한 가지 주목할 점은 통합교재로서의 특성이다. 어학을 다루는 말하기와 쓰기, 언어에 대한 고찰에서도 아동 청소년 문학작품을 포함한 다양한 문학 작품을 다룸으로써 문학성을 배제하지 않으려는 노력을 엿볼 수 있고, 문학영역이라 할 수 있는 텍스트와 매체와의 만남에서도 반드시 문학성을 띤 작품만 소개되는 것이 아니라 실용서, 방송극 대본, 잡지, 신문 기사 등 다양한 텍스트가 실려 있다. 전체적인 구성에서는 기획을 나누어 분류하고 독일어 학습의 측면에서는 구분을 하지만 내용면에서는 통합된 수업이 이루어지도록 구성되어 있는 것을 알 수 있다.

96) Vgl. 코넬센 출판사, *Deutschbuch*.

(<https://www.cornelsen.de/reihen/deutschbuch-gymnasium>)

97) 이하 *Deutschbuch*라 칭한다.

또한 일반 문학작품 중에서도 단계별 연령에 적합한 경우에는 부분적으로 발췌하여 교과서에 소개하고 있다. 이런 경우 원본 텍스트는 일반 문학작품인데 교과서에 실린 부분에서는 아동 청소년 문학작품과 공통점이 있는 작품들이 교과서에서 소개된다. 예를 들면 5학년 교과서에 있는 유디트 케어 Judith Kerr의 『히틀러가 빨간 토끼를 훔쳤을 때 Als Hitler das rosa Kaninchen stahl』는 케어의 전기적 소설인데 5학년의 연령에 해당하는 소녀의 일화 부분이 교과서에 실려 있다. 8학년에는 오스카 마리아 그라프 Oskar Maria Graf의 전기적 소설인 〈우리는 포로였다 Wir sind Gefangene〉가 실려 있는데 8학년 정도의 연령에 해당하는 소년의 일화가 역시 소개되고 있다. 전기적 소설 중에 해당 학년의 연령에 맞는 일화 부분만을 발췌하여 아동 청소년 문학작품은 아니지만 학생의 눈높이에 맞는 부분을 다루고 있는 것이다. 6학년 교과서에는 볼프디트리히 슈누레 Wolfdietrich Schnurre의 〈예너는 나의 친구였다 Jenö war mein Freund〉같은 경우는 어른이 된 작가가 어린 시절을 회상하는 글로 학생의 연령에 적합한 내용을 싣고 있다. 즉 일부 작품에서는 아동 청소년 문학과 일반 문학 작품의 경계가 명확하게 구분되지 않는다. 또한 아동 청소년기에 해당되는 중등1단계 문학교과서에 실린 문학작품들은 ‘의도된 아동 청소년 문학 intentionalen Kinder- und Jugendliteratur’, ‘교육 혹은 사회화문학 Erziehungs- bzw. Sozialisationsliteratur’, ‘아동 혹은 청소년에게 적합한 문학 Kind-oder Jugendgemäße Literatur’, ‘초보자 또는 도입문학 Anfänger- oder Einstiegsliteratur’ 개념에 비추어, 넓은 의미에서는 어떤 식으로든 아동 청소년 문학작품의 개념과 관련된다 하겠다. 그러나 본 논문에서는 조금 더 제한적인 의미로 원본 작품과는 상관없이 적어도 교과서에 실린 부분만을 가지고 볼 때, 어느 정도 ‘문학성’을 포함한 아동 청소년 문학개념에 부합한 텍스트를 아동 청소년 문학으로 다루게 됨을 밝힌다.

이전 교육과정의 *Deutschbuch*에서 문학을 다루는 영역은 '텍스트와의 만남'과 '흥미로운 문학사'로, 전자는 다양한 방식으로 문학작품을 다루고 후자는 특정한 문학 장르, 이론 및 사조에 따른 작품을 활용한다.<sup>98)</sup> 이와는 조금 다르게 *Deutschbuch Gymnasium Bayern*에서는 문학을 다루는 영역은 '텍스트와 매체와의 만남 Umgehen mit Texten und Medien'이라는 테마로 문학과 미디어를 함께 묶어 문학교육의 영역에 미디어를 포함시킨 것이 특징적이다. "독일의 문학교육에서는 이미 문학이 아닌 다른 매체의 폭넓은 교육적 적용이 1990년대초부터 실제적으로 이루어져 왔다고 할 수 있는데,"<sup>99)</sup> 이전의 *Deutschbuch*에도 '텍스트와의 만남' 영역에서 허구적 문학텍스트 이외에 실용 텍스트, 만화, 텔레비전 방송극 프로그램, 신문과 잡지 등의 텍스트가 학생들에게 다양한 읽을거리로 제공되었고, 아울러 사진, 그림, 그래픽, 만화 등등 다채로운 시각매체들도 텍스트 유형으로 제공되었다.<sup>100)</sup> *Deutschbuch Gymnasium Bayern*에서는 '문학과 매체와의 만남 Umgehen mit Texten und Medien'이라는 테마에서부터 문학과 미디어의 만남에 있어 미디어가 중요시된다는 것을 명시적으로 나타내고 있다. 다시 말하면 김나지움 중등1 문학교육에 있어서 청소년 문학이 중요시되며 청소년 문학교육과 밀접한 관련이 있는 매체나 미디어를 중요시할 수밖에 없는 문학교육의 흐름이 반영된 결과라 할 수 있다. 바이에른주 독일어 교육과정에서도 '매체 사용하기와 성찰하기'라는 항목으로 모든 학년에서 매체에 대한 교육목표 및 성취기준을 상세하게 제시하여 미디어교육을 중요시하는 것을 이미 살펴본 바 있다.

'학습의 기술과 방법'도 새로운 교과서에서 특징적인 영역으로 이전 *Deutschbuch*에는 없었던 부분인데, 학생들이 학습활동을 할 때 필요

98) Vgl. 조영인: 독일의 문학교육에서 청소년 문학 활용 - 교육과정과 교재를 중심으로, 2010, 서울대학교 교육학석사학위논문, p.30.

99) 김혜정: 독일의 자국어교육 - 교과서와 연구동향 소개, 국어교육학연구 10집, 2000, p.94.

100) Vgl. 김정용: 독일의 문학교과서에 나타난 청소년 문학, 독어교육 제48집, 2010, p.147.

한 기술이나 방법을 여러 상황설정을 통해 배우는 영역이다. 이는 ‘배우기를 배우기’와 같은 학생의 잠재력을 키우는데 목표를 둔 방법적 역량의 습득을 강조하는 개정교육과정의 교육목표가 독일어 교과서에도 반영된 결과라 하겠다.<sup>101)</sup> 5학년 16과 “학습의 나라에서의 안나와 폴 Anna und Paul im Land des Lernens”에서는 학습하는 방법, 6학년 17과 “정보를 생산하고 활용하기 Informationen beschaffen und auswerten”에서는 정보를 만들고 자신의 필요에 맞게 사용하는 법, 7학년 14과 “강한 팀? - 너에게 달려있지! Ein starkes Team? - Auf dich kommt's an!”에서는 그룹 활동하는 기술과 방법, 8학년 15과 “다채로운 그림의 영역 - 투시경 안의 잡지 Im Bann der bunten Bilder - Zeitschrift im Visier”<sup>102)</sup>에서는 잡지에 대해 다양한 각도에서 고찰해 봄으로써 잡지를 성찰적으로 활용하는 방법을 배우는 기회를 제공한다.

‘기본지식’에서는 앞의 4가지 영역의 학습에 필요한 사전지식이나 개념들이 요약 정리되어 있다. 특정한 과제를 수행하는데 필요한 도움을 주는 ‘Tipp’은 각 장마다 필요한 적재적소에 삽입되어 있다.

각 학습영역은 색깔로 구분하여 표시하는데 말하기와 쓰기 영역은 빨간색, 언어에 대한 고찰 영역은 초록색, 텍스트와 매체와의 만남 영역은 주황색, 학습의 기술과 방법 영역은 파란색으로 표시된다.

각각의 장은 크게 각 장의 테마를 다루는 ‘주영역 Hauptlernbereich’, 주영역에서 배운 지식과 기능을 다른 영역과 연결시켜서 습득한 지식을 확장시키는 ‘확장된 학습영역과의 연계 Verknüpfung mit einem weiteren Lernbereich’, 이미 학습한 내용을 반복하고 심화할 수 있는 연습문제를 포함하고 있는 ‘학습한 것의 연습 및 심화 Üben und Vertiefen des Gelernten’의 세 부분으로 구성되어 있다.

101) Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Fachlehrplan für Deutsch 2008. Das Gymnasium in Bayern. ([http://www.isb-gym8-lehrplan.de/content/serv/3.1.neu/g8.de/id\\_26350.html](http://www.isb-gym8-lehrplan.de/content/serv/3.1.neu/g8.de/id_26350.html))

102) Vgl. Wieland Zirbs, Bernd Schurf, Wilhelm Mathiessen (Hrsg.): *Deutschbuch Gymnasium Bayern* 5, 6, 7, 8.

그리고 *Deutschbuch Gymnasium Bayern*의 양적인 측면에서 책의 구성 비율은 다음과 같다.

〈표 7〉<sup>103)</sup>

	Sprechen und Schreiben	Nachdenken über Sprache	Umgehen mit Texten und Medien	Arbeits- techniken und Methoden
5학년	84페이지	75페이지	88페이지	39페이지
	29%	26%	31%	14%
6학년	88페이지	75페이지	109페이지	42페이지
	28%	24%	35%	13%
7학년	92페이지	62페이지	132페이지	50페이지
	27%	19%	39%	15%
8학년	92페이지	88페이지	118페이지	62페이지
	25%	24%	32%	17%
평균	27%	23%	35%	15%

어학영역은 평균 50%, 문학영역은 35%의 비율로 구성되어 있고, 문학영역의 비중이 가장 높은 학년은 7학년인데, 이미 언급한 바와 같이 새 교과서는 통합교재의 성격이 강해서 학습목표상의 어학학습과 문학학습의 성격이 강한 것이지, 실려 있는 텍스트의 내용면에서는 어학텍스트와 문학텍스트를 구분하지 않고 통합적, 상호보완적으로 구성하였다.

*Deutschbuch*에서 다루어지는 내용상의 특징은 학생들이 일상적으로 접할 수 있는 문제들에 초점이 맞추어진다는 것이다. 학생들은 독일어 수업 중에 대화, 토론, 글로 표현하기, 발표하기 등의 활동을 통해 자신들의 삶과 관련된 주제들을 생각해보고 성찰하는 기회를 가질 수 있다. 예를 들면, 5학년 *Deutschbuch*의 1단원은 “우리와 우리의 새로운 학

103) Vgl. Wieland Zirbs, Bernd Schurf, Wilhelm Mathiessen (Hrsg.): *Deutschbuch Gymnasium Bayern* 5, 6, 7, 8.

교 Wir und unsere neue Schule”라는 제목으로 김나지움에서 처음 만난 급우들과 친해지고 알아가기 위한 활동으로 시작된다. 양모 실 뭉치를 가지고 맨 처음 선생님을 시작으로 하나의 네트워크를 형성하며 자신을 소개하는 활동이라든지, 두 사람씩 짝을 지어 서로 인터뷰를 한 후 인터뷰 내용을 반영하여 상대방의 초상화를 그리고 서로 소개해주는 활동이라든지, 자신의 사진을 붙이고 간단한 자기소개와 좌우명, 위트를 담은 프로필을 1장씩 만들어서 학급의 학생 수만큼 복사하여 프로필 노트를 만드는 활동 등이 그것이다.<sup>104)</sup> ‘학습한 것의 연습 및 심화’ 단계에서 “우리는 새로운 학교를 탐색한다 Wir erkunden unsere neue Schule”라는 부제로 새로운 학교에서 생활하기 위해 실제 필요한 활동을 한다. 예를 들면 학생들의 학교생활에서 자신에게 중요한 공간이 속해있는 새로운 학교의 평면도를 그려서 교실에 게시함으로써 자신이 생활하게 될 학교의 공간을 확실하게 파악하는 활동을 한다든지, 학교에서 새로 알게 된 사람들 예를 들면 교장 선생님, 행정직원, 학교건물 관리인 등의 이름을 도표에 모아서 적고 인터뷰를 하는 활동 등이 있다.<sup>105)</sup> 다른 하나는 SMV(Schülermitverantwortung)<sup>106)</sup>의 학교 대표가 누구인지, 이들이 해야 하는 과제와 역할은 무엇인지 알아보는 것으로 학교생활과 실질적으로 관련된 문제를 독일어 수업시간에 학습한다.

104) Vgl. Wieland Zirbs, Bernd Schurf, Wilhelm Mathiessen (Hrsg.): *Deutschbuch Gymnasium Bayern 5*, 2012, S.9-10.

105) Vgl. 같은 책. S.20.

106) Vgl. SMV(Schülermitverantwortung)는 바이에른주 문화교육부에서 Sekundarstufe 단계의 각급 학교를 대표하는 학생대표로 구성된 학생제안(Schülerrat) 기관으로 이들은 학교 학생들에 의해 선출되며 Förderschulen, Mittelschulen, Realschulen, Gymnasien, Berufsschulen, Berufs- und Fachoberschulen의 일반 학생들의 다양한 의견을 바이에른주 문화교육부에 알린다. 학교생활 및 학생활동에 대해 학생들의 의사를 전달하거나 촉구하여 교육정책에 반영되도록 하는 일종의 학생국회의원과 같은 활동을 한다. 2008년에 바이에른주에서 처음으로 실시되었다. 민주적으로 선출된 학생을 대표하는 기관으로 40명의 권역별학생대표(Bezirksschülersprechern)로 구성되며 각 학교의 대표로서의 역할이 학교 안에서만 머무르는 것이 아니라 바이에른주 문화교육부의 실질적인 정책결정에까지 반영된다. 2008/09학년도에는 실제로 이들의 의견이 교육과 관련된 법률제정에 반영되기도 하였다.  
(<https://www.km.bayern.de/schueler/schule-und-mehr/smv.html>)

새로운 학교에 관한 퀴즈 문제를 만들어 학급 내에서 퀴즈대회를 하거나 다른 반과 퀴즈대항을 하는 활동도 다른 예가 될 수 있는데, 퀴즈문제의 예는 다음과 같다.

- 우리 학교의 이름은 어떻게 만들어졌는가?
- 우리 학교 전화번호는 무엇인가?
- 매점에서 파는 치즈 빵의 가격은 얼마인가?<sup>107)</sup>

즉 교과서에서 배우는 내용과 학생들의 삶이 동떨어지지 않고 관련되도록 내용을 구성하려고 애쓴 흔적들을 발견할 수 있다.

이상에서 바이에른주 김나지움 독일어교재인 *Deutschbuch*의 구성형식 및 내용과 관련된 일반적인 특징을 살펴보았는데, 다음 장에서는 *Deutschbuch*에 실린 개별적인 작품을 토대로 교수법적 측면에서 또는 내용적인 측면에서 어떤 특징이 있는지를 살펴보고자 한다. 4.2장에서는 학습자를 중심에 둔다는 의미에서 ‘아동 혹은 청소년에게 적합한 문학 Kind-oder Jugendgemäße Literatur’과 텍스트의 단순성, 반복성, 규칙적합성, 구술에 대한 접근성 등과 같은 특정한 전제를 충족시켜야 한다는 문예학적 기능이 중심에 있는 ‘초보자 또는 도입문학 Anfänger-oder Einstiegsliteratur’의 개념과 연관되는 “행위 및 생산지향적 교수법 Handlungs- und produktionsorientierte Literaturdidaktik”이 *Deutschbuch*의 문학학습에 얼마나 활용되었는지를 구체적인 사례들을 중심으로 살펴볼 것이다. 하스의 이 교수법은 1997년에 나온 그의 저서 『행위 및 생산지향적 문학수업 Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht』에서 처음 제안된 이래 지금까지도 계속 시도되

---

107) Wieland Zirbs, Bernd Schurf, Wilhelm Mathiessen (Hrsg.): *Deutschbuch Gymnasium Bayern* 5, 2012, S.20.



고 있는 문학교수법으로 자리매김하고 있다. 4.3장에서는 '교육 혹은 사회  
화문학 Erziehungs- bzw. Sozialisationsliteratur'이라는 관점에서  
아동 청소년 문학과 관련이 깊은 상호문화적 문학교육의 흐름이 새 교과  
서에는 어떤 양상으로 나타나고 있는지에 초점을 두어 교과서를 분석하  
고자 한다.

## 4.2. 청소년 문학의 행위 및 생산지향적 활용

‘무엇을 가지고 가르칠 것인가’의 문제인 아동 청소년 문학의 수용과 동전의 양면처럼 맞물려 있는 것이 ‘어떻게 가르칠 것인가’ 하는 교수법적인 측면이다. 초등과 중등의 읽기와 문학수업에 있어서 기존의 교수법과는 다른 교수법을 제안하며 ‘행위 및 생산지향적 문학수업 Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht’을 주장한 게르하르트 하스는 현금의 학교상황을 다음과 같이 인식하였다. 즉 교사들은 학생들이 학교 밖의 영향으로 인해 점점 수업에 집중하지 않고 다른 쪽에 관심을 기울이며, 심리적인 불안정성과 학습에 대해 재미와 흥미를 느끼지 못하며 심지어는 동급생과 어른들에 대해 적대감, 무관심, 문제행동을 보이는 것을 인식하게 된다. 다른 한편으로 학생들에게 학교는 삶과 동떨어져 있고, 경직되어 있으며, 권위적이고 불공정하며 답답하고 지루한 시스템으로, 그들의 행동을 통해서 어떤 공개적인 목소리를 낼 수 없는 곳으로 인식된다. 게다가 학교는 이 모든 것을 깨닫지도 못한 채 필립 모리츠 Carl Philipp Moritz에서부터 토마스 만 Thomas Mann, 하인리히 만 Heinrich Mann, 에밀 슈트라우스 Emil Strauß, 로버트 무질 Robert Musil, 헤르만 헤세 Hermann Hesse를 거쳐 수많은 다른 작가들에 대해 이미 너무나 오래 얘기해 왔기 때문에 이제는 더 이상 끄집어 낼 것이 없게 되어버렸다.<sup>108)</sup> 그는 “열린” 독서교육을 주장하며 인지적으로 미숙한 학생들에게 “감성적”<sup>109)</sup>인 측면에서 텍스트에 접근함으로써 독서의 즐거움으로 인도할 수 있다고 주장한다. 하스는 학생들이 어떻게 자신들의 주체성, 관심과 필요를 문학수업에 가져올 수 있을까, 어

---

108) Vgl. Gerhard Haas: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht: Theorie und Praxis eines “anderen” Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe, Seelze 1997, 12. Auflage 2018, S.15.

109) 같은 책, p.35.

떻게 일방적인 텍스트에 대해 이야기하는 것이 아닌 강의에 대한 다른 형식의 반응에 균형을 맞출 수 있을까, 어떻게 하면 각각의 학생들에게 적합한 가능성과 즐거움을 생산적이고 창조적으로 만들어낼 수 있을 뿐만 아니라, 구경만 하는 혹은 강요된 사실에 근거한 것이 아닌 영양가 있는 즐거움을 수업에서 발전시킬 수 있을까, 또한 읽기학습이 2, 3학년에서 끝나는 것이 아닌 궁극적으로 끝나지 않는 발전도상에 놓일 수 있을까 하는 질문에 대해 “자유로운 작용으로서의 읽기 Lesen als freie Opreation”<sup>110)</sup>라는 개념으로 해답을 제시한다. 학생들이 목소리를 낼 수 있는, 학생들의 삶과 괴리되지 않는 읽기와 문학수업에서 학생들은 교사에 의해서 프로그램된 문학적 지식을 수동적이고 추상적으로 받아들이기만 하지 않고, 주어진 텍스트를 활용하여 스스로 글을 써보고, 연극이나 드라마의 대본으로 바꿔 쓰며, 자신이 쓴 대본을 연출하거나 극중 인물이 되어 능동적으로 참여하는 등, 텍스트에 대해 감성적이고 구체적이고 직접적인 체험을 할 수 있다. 문학 작품을 다양한 방법으로 해체하고 재구성하며 자신의 생각과 느낌으로 재창조해내며 다양한 매체와의 연관성도 체험하게 된다. 학생들은 이 과정에서 주체성을 가지고 능동적으로 읽기와 쓰기활동에 참여하며 즐거움을 체험함으로써 문학 텍스트를 더 잘 이해하고 학습효과를 극대화한다.

성장과 발달의 도상에 있는 학생들은 중등 고학년으로 올라갈수록 직관적인 사고에서 추상적인 사고로 점차 전이가 일어나고 추상적인 사고가 확대되고 발달한다. 교육과정에서도 광범위한 과제설정을 체계적으로 구조화하고, 상위개념의 입장을 가질 수 있도록 학생들의 발달단계에 맞는 수업이 요구된다.<sup>111)</sup> 문학 수업에서도 이러한 교육과정상의 특성이 나타나며 행동과 활동위주의 수업에서 좀 더 추상적인 사고를 요하는 활

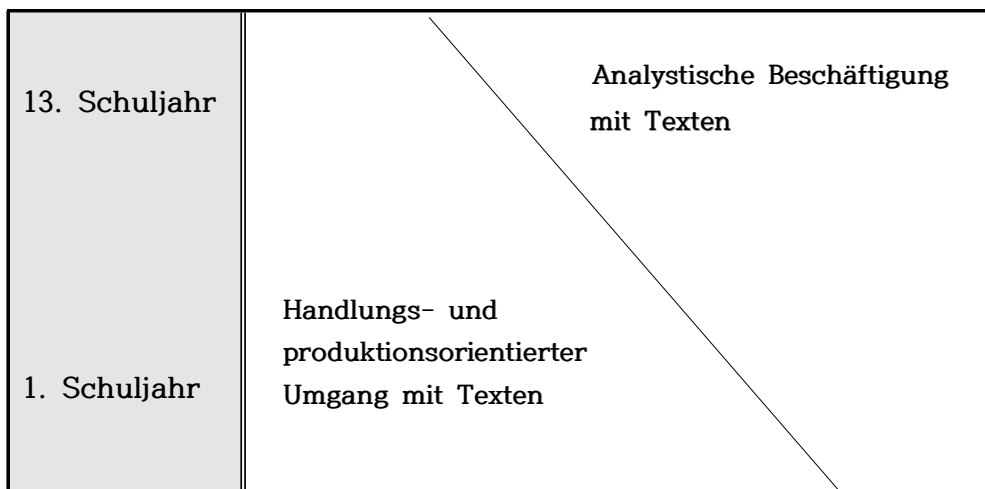
---

110) 같은 책, p.45.

111) Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Fachlehrplan für Deutsch 2008, Jahrgangsstufe 7.  
([http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id\\_26287.html](http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26287.html))

동으로 차츰 변화되어간다. 여기에 대해서 Haas도 “분석적 - 인지적 읽기과정” 자체가 잘못된 것이 아니라, 분석적 - 인지적 읽기 과정은 독자로서 발전해가는 도상에서 개개의 학생들이 어디에 있는가 하는 질문을 전적으로 간과하고 있는 그것이 잘못된 것이라고 지적한다.<sup>112)</sup> 그와 동시에 행위 및 생산지향적 문학수업이 결코 근본적으로 분석적 과정을 제외시키는 것이 아니라, 즉 동기가 부여되고, 행위 및 생산지향적 기초가 놓인 한에서는 수업의 각각의 단계는 두 번째 걸음으로 이행이 가능하다는 것이다. 따라서 학년이 올라갈수록 텍스트에 대한 행위 및 생산지향적 접근은 점차 줄어들고 분석적인 작업이 늘어나게 된다.<sup>113)</sup> 〈표 8〉은 학년에 따른 텍스트에 대한 행위 및 생산지향적 접근과 텍스트에 대한 분석적 작업 사이의 관계를 보여준다.

〈표 8〉<sup>114)</sup>



112) Vgl. Gerhard Haas: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht: Theorie und Praxis eines "anderen" Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe, Seelze 1997, 12. Auflage 2018, S.46.

113) Vgl. 같은 책, p.47.

114) 같은 책, p.46.

4.2장에서는 *Deutschbuch*에 실린 작품들에서 하스가 주장한 이러한 행위 및 생산지향적 문학교수법적이 어떻게 활용되고 있는지, 또 학년이 올라감에 따라 텍스트에 대한 분석적 작업과 어떤 관계를 맺으며 적용되고 있는지 그 활용양상을 살펴볼 것이다. 이를 위해 5학년 10단원 “동화: 무엇이 될 수 있으며 어디로 갈수 있을까 Märchen: Was man werden und wohin man kommen kann”의 주영역의 활동, 6학년 16단원 “연기하기 Theaterspielen”의 주영역과 확장된 영역과의 연계 활동, 7학년 10단원 “긴장감 있게 이야기하기 - 담시 Spannend erzählt - Balladen”의 주영역의 활동의 3개의 텍스트를 가지고 분석해보고자 한다. 분석의 기준은 행위 및 생산지향적 문학교수법에서 중요하게 여기는 다음의 다섯 가지를 중심축으로 할 것이다.

첫 번째, 수업의 중심에 학생들이 있어서 교사의 수업에 수동적으로 반응하는 것이 아닌 능동적인 활동이 유도되는가? 두 번째, 텍스트를 있는 그대로만 받아들이지 않고 학생들을 통해 다시 생산되고 있는가? 세 번째, 문학 수업이 교실 내에서만 이루어지지 않고 학생의 생활영역과 연계되어 열려 있는가? 네 번째, 다양한 측면의 발달단계에 따른 학생들의 성장과정이 학습에서 고려되고 있는가? 다섯 번째, 학습이 지적인 측면에서만 이루어지는 것이 아니라 ‘재미’를 느낄 수 있는 감성적 측면과 연관되는가?

**\* 5학년 10단원 “동화: 무엇이 될 수 있으며 어디로 갈수 있을까 Märchen: Was man werden und wohin man kommen kann”의 <주영역><sup>115)</sup>**

첫 번째 활동:

다양한 동화에 나오는 사람 및 동물의 주인공의 캐리커처가 섞여 있는

---

115) Wieland Zirbs, Bernd Schurf, Wilhelm Mathiessen (Hrsg.): *Deutschbuch Gymnasium Bayern* 5, 2012, S.168-175.

그림을 보고 어떤 동화에서 이 캐리커처를 봤는지를 기억해내는 활동을 한다.

여기서는 소개하고자 하는 동화를 학생들의 기억과 연관시켜 학생을 활동의 중심으로 끌어들인다.

두 번째 활동:

동화를 학생들의 기억에서부터 이야기하는 활동으로 이어진다. 이 활동은 학생의 말하기 활동을 통해 텍스트가 재생산되는 활동이다.

세 번째 활동:

집이나 서점에서 거의 알려지지 않은 동화를 찾아내어 수업에서 자유롭게 이야기하는 활동인데 이 활동에는 세 가지 사전 준비 작업이 제시된다.

- 그 동화를 집에서 여러 차례 큰 소리로 읽는다.
- 주문처럼 반복되는 표현들을 암기한다.
- 집에서 발표를 연습 한다: 형제나, 친구들, 부모님 앞에서 텍스트를 보지 않고 동화를 얘기해본다.

이 활동은 시간과 자료에 있어서 공간적 제약이 있는 교실을 벗어나 열린 공간과 연계된 수업을 보여준다.

네 번째 활동:

학생들 중 한 사람이 선택한 동화를 학급에서 얘기한 후 누군가 다른 학생이 그것을 따라서 이야기하는 것이다. 나머지 학생들은 나중에 얘기한 학생의 이야기가 처음 얘기한 학생의 이야기와 얼마나 달라졌는지를 들으며 기록한다.

다섯 번째 활동:

학생들이 발견한 변화를 비교하여 그 변화들이 사건의 전개에 어떤 영향을 미쳤는지 생각해본다.

여섯째 활동:

왜 전래동화에 많은 버전이 있는지를 설명한다.

네 번째부터 여섯 번째까지 이어진 활동 역시 학생의 말하기 활동을 통해 텍스트가 재생산되는 활동으로 동화에 다양한 버전이 생길 수밖에 없는 것을 학생들의 체험을 통해 알게 하는 활동이다. 또한 상대적으로 힘든 쓰기활동보다는 말하기활동 위주로 구성되어 있어 5학년의 발달단계상 학생들에게 쉽고 즐거운 방법으로 접근하고 있음을 보여준다.

그리고 “동화수집가”<sup>116)</sup>에 대한 ‘기본지식 Grundwissen’으로 그림 형제의 이야기가 제시된다.

일곱 번째 활동:

기본지식에 주어진 동화 수집가에 대한 정보를 요약하고 중요한 표제어를 적게 한 후 짝과 결과물을 서로 교환한다.

여덟 번째 활동:

그림형제의 유명한 동화 중에서 학생들이 기억하는 동화의 시작부분을 3~4문장 적고 교실에 있는 실제 그림동화의 동화의 시작부분과 비교해본 후 그림형제의 ‘동화톤 Märchentön’의 효과에 대해 써본다.

일곱 번째에서 여덟 번째는 말하기에서 쓰기활동으로 이어지며 심화된다.

---

116) Wieland Zirbs, Bernd Schurf, Wilhelm Mathiessen (Hrsg.): *Deutschbuch Gymnasium Bayern* 5, 2012, S.169.

아홉 번째 활동:

집에 어떤 동화책을 가지고 있는지 찾아보고 각각의 동화를 다양한 전집에서 찾아 읽어본다. 그리고 어떤 버전의 동화를 학급에서 이야기할 것인지 정한다.

아홉 번째 활동 역시 공간과 시간의 제약을 덜 받는 집에서의 독서활동을 유도하여 열린 수업으로 연계된다.

동화에 대한 공부를 함에 있어서 행위 및 생산지향적 교수법에서 강조하는 이런 일련의 활동을 학생들이 실제로 해봄으로써 전래동화가 어떻게 해서 다양한 버전이 생길 수밖에 없는지 스스로 체험하게 하고, 구전의 특징으로 반복되는 표현에 어떤 것들이 있는지를 기억해보고 원전을 통해 확인함으로써 자신의 생활과 전래동화를 연결하게 한다. 그리고 나서 전래동화를 읽는 수업활동으로 이어진다.

그림형제의 <요린데와 요링엘 Jorinde und Joringel><sup>117)</sup>을 읽은 후에 다음과 같은 학습과제를 수행한다.

첫 번째 활동:

동화 <요린데와 요링엘>을 읽고 자신의 말로 차례로 이야기하기. 각자의 버전에서 작가들이 모든 주요한 줄거리 요소를 고려했는지를 학급에서 얘기하기

두 번째 활동:

a) <요린데와 요링엘>의 예에서 각자의 의견에 따라 동화에 전형적인 모든 사건이나 인물의 행동양식을 모아보기

---

117) 같은 책. p.170-171.



- b) “동화의 특징”이라는 표제 하에 자신들의 결과물을 목록으로 만들기
- c) 동화라는 장르에 대한 다음의 정보를 활용하여 자신들이 만든 목록을 확인하고 중요한 특징이 빠진 경우는 보충하기

위의 학습과제를 수행함으로써 학생들은 동화가 가지는 전형적이고 일반적인 규범, 즉 불가사의한 것이 자연스러운 것으로 받아들여진다는지, ‘옛날 옛적에 Es war einmal...’, ‘그리고 그들이 살아 있다면 Und wenn sie nicht gestorben sind,...’과 같은 고정된 언어적인 형식을 사용한다는지, 선과 악이 서로 만난다는지, 왕이나 왕비, 왕자나 공주, 악한 계모나 공상적인 인물들이 등장하며, 종종 마법의 숫자가 중요한 역할을 한다는지 하는 동화장르의 중요한 특징들을 체득한다. 여기서도 먼저 학생들이 능동적으로 자신들의 활동을 통해 결과물을 만들어 낸 후, 미처 찾아내지 못한 부분을 제시해주고 보충하게 함으로써 학습의 주도권을 학생에게 두고자 하였다.

그림형제의 다른 동화 <행복한 한스 Hans im Glück><sup>118)</sup>를 읽고 나서는 다음의 학습과제가 주어진다.

첫 번째 활동:

- a) <행복한 한스>를 읽고 자신의 말로 이야기하기
- b) 동화를 무언극으로 연기해보기/ 사전에 다양한 동물들을 어떻게 표현할지 생각해보기

두 번째 활동:

주인에게 7년을 성실히 봉사한 대가로 자신의 머리만한 황금을 가지고 금의환향을 하던 한스가 가지고 있던 소유물을 바꾸어가는 각각의 단계

---

118) 같은 책. p.172-175.

에서 줄어들고 있는 것과 늘어나고 있는 것을 노트에 적고 그 근거를 제시하기

위의 학습과제도 아직은 추상적인 사고가 어려운 학생들의 발달단계에 맞게 말하기 위주, 무언극으로 연기해보기와 같은 신체의 움직임을 통한 활동, 그리고 아직은 스토리를 구조화하는데 어려움이 있는 학생들이 교과서에 제시된 그림을 활용하여 쓰기를 할 수 있도록 발달단계가 고려되어 있다.

위에서 살펴본 바와 같이 5학년 10단원 “동화: 무엇이 될 수 있으며 어디로 갈수 있을까”의 주영역에 나타난 학습과제를 통해 학생들은 동화가 어떻게 만들어졌는지, 왜 다양한 버전이 생기는지, 동화의 특징에는 어떤 것들이 있는지를 열린 학습공간과의 연계 하에서 자신들의 발달단계에 적합한 방식으로 이해하고 습득하는 과정에 참여할 수 있다.

다양한 문학텍스트 중에서 연극대본 Theaterspiel은 텍스트가 그 자체로 자율성을 가지고 존재하는 대상이 아니라, “독자와의 연관성 속에서 존재”하며 “유희영역과 구상영역”으로서 독자를 위해 어떻게 존재하는가를 구체적으로 보여주어야 한다<sup>119)</sup> 한 Haas의 텍스트 개념을 효과적으로 살펴볼 수 있는 장르이다. *Deutschbuch* 5, 6, 7, 8학년의 교재에는 5학년 15과 “우리는 연기한다 Wir spielen Theater”, 6학년 16과 “연기하기 Theater spielen”, 7학년 13과 “연극대본 읽고 연기하기 Ein Theaterstück lesen und spielen”, 8학년 11과 “기사 운켄슈타인 - 칼 발렌틴의 연극대본 Ritter Unkenstein - Ein Theaterstück von Karl Valentin” 등 적어도 한 작품 이상의 연극대본이 소개되고 있다. 이 중

---

119) Vgl. Gerhard Haas: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht: Theorie und Praxis eines “anderen” Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe, Seelze 1997, 12. Auflage 2018, S.35.

에서 6학년의 문학과 미디어의 만남 영역에 소개된 16과. “연기하기 Theaterspielen“를 살펴봄으로써 아동 청소년 문학과 밀접한 연관을 가지는 행위 및 생산지향적 교수법이 적용된 또 다른 예를 본다.

**\* 6학년 16단원 Theaterspielen “우리는 동화극을 낭독한다.**

**Ein Märchen -Wir lesen uns ein”의 <주 영역>과 <확장된  
학습영역과의 연관><sup>120)</sup>**

주영역에서 그림 형제의 동화를 연극대본으로 각색한 안네리제 라이터-라트 Anneliese Reiter-Rath의 <룸펠슈틸츠헨과 일곱 난장이들 Rumpelstilzchen und die sieben Zwerge>을 1막부터 낭독하는 것에서 시작한다. 그림 형제의 오리지널 동화와 다른 장면을 비교하며 연극대본의 내용을 낭독하여 익히는 활동을 함으로써 연극 속으로 학생들을 끌어들인다. 두 번째 단계인 확장된 학습영역과의 연관 영역에서 학생들의 활동이 본격적으로 이루어지는데, 여기에서 학생들은 텍스트를 자신들의 활동과 연결시키고 ‘유희영역과 구상영역’으로서 텍스트를 재조직하고 새롭게 만들어 낸다.

첫 번째 활동:

안네리제 라트의 작품을 각각의 장에 따라 장면들로 나눈 후 각각 자신이 어떤 장면에서 등장할 것인지를 정한다.

두 번째 활동:

이 작품을 무대에 올리기 위해서 풀어야 할 몇몇 기술적인 문제들의 목록을 작성하고 기획 아이디어를 적는다.

---

120) Wieland Zirbs, Bernd Schurf, Wilhelm Mathiessen (Hrsg.): *Deutschbuch Gymnasium Bayern 6*, 2016, p.272-282.

- 많은 황금을 어떻게 표현할 것인가?
- 벚꽃과 황금으로 가득찬 방이 단계별로 커지는 것을 어떻게 보여줄 것인가?
- 롬펠슈틸쯔헨이 둘로 찢개지고 빼뚫어지게 붙여진 모습을 어떻게 표현할 것인가? 등

세 번째 활동:

무대세트를 지을 것인가? - 또는 무대세트를 연기할 것인가? 같이 논의하기

- 숲, 성, 갈라지는 문들을 몸짓으로 어떻게 표현할 수 있을까?
- 불을 어떻게 피어오르게 할 것인가?
- 커다란 주걱이 딸린 냄비를 난장이들의 일반적인 움직임에 맞게 어떻게 사용할 수 있을까?

네 번째 활동:

어떤 소품과 의상이 필요한지 각자의 역할을 정한다.

다섯 번째 활동:

이 작품의 특별한 매력은 합창이 언어적으로 형성되는 것이다. 학생들의 목소리로 합창을 연습한다.

여섯 번째 활동:

광고, 부모님께 보낼 초대편지, 학생신문에 낼 기사, 학교 웹사이트에 올릴 안내 및 프로그램 안내지 등 공연에 필요한 출판물들을 세심하게 준비한다.

위의 일련의 활동에서도 학생들이 활동의 중심이 된다. 연극을 하기 위해 학생들은 교실이 아닌 무대라는 열린 공간과 연계가 되며, 작가의 텍스트를 자신들이 연기할 수 있도록 해체하고 재조직하며 재생산한다. 이 활동을 통해서 학생들은 텍스트가 자신들에 의해 분석되고 다시 만들어지며, 무대 위에서 연출되기 위해서는 장면과 장면으로 재구성되어야 한다는 것을 알게 된다. 또한 대사를 외우고 공연을 하면서 문학작품이 자신의 능동적인 행위에 영향을 받으며, 문학수업을 스스로가 능동적으로 컨트롤할 수 있는 즐거운 활동이라는 것을 알게 되고, 문학을 감성적으로 체험하게 된다.

7학년 10단원은 “긴장감 있게 이야기하기 - 담시 Spannend erzählt-Balladen”라는 주제로 담시에 대해 공부하는 단원이다. 이 단원에는 Goethe가 서사적, 서정적, 드라마적인 모든 문학작품의 요소가 불가분의 관계로 섞여있는 “원천 Ur-Ei”<sup>121)</sup>이라고 정의한 담시가 소개된다. 주영역에서 “극적인 상황에 처한 인간들”이라는 부제로 19세기 독일을 대표하는 작가 테오도르 폰타네 Theodor Fontane의 유명한 담시중의 하나인 <존 메이나르트 John Maynard><sup>122)</sup>가 소개된다. 이 단원은 직관적인 사고에서 추상적인 사고로 점차 전이가 일어나고 추상적인 사고가 확대되고 발달되는 7학년의 발달단계에서 행위 및 생산지향적 교수법이 텍스트에 대한 분석적 작업과 어떤 관련을 맺으며 적용되는지를 보

121) Wieland Zirbs, Bernd Schurf, Wilhelm Mathiessen (Hrsg.): *Deutschbuch Gymnasium Bayern 7*, 2015, S.219.

122) 폰타네의 유명한 담시중의 하나인 『존 메이나르트』는 1841년 8월 8일 버팔로에서 펜실베이니아주 Erie까지 운항하는 도중에 기선에서 발생한 화재 사건을 소재로 한 작품이다. 승객들을 구하려고 가까운 해안선으로 배를 운항하기 위해 끝까지 자신의 의무를 다한 선장 Lothar Fuller가 담시의 주인공 John Maynard의 모델이 되었다. 실재 사건에서는 200명 이상의 탑승객중 29명만이 살아남았고 생존자는 화재로 심각하게 부상을 입었지만 Lothar Fuller 선장도 포함되어 있었다. 폰타네는 이 역사적 사실을 다르게 변형하여 탑승객 전원이 살아남고 선장은 배를 지키기 위해 배와 함께 목숨을 버린 것으로 극화시켜 담시를 창작한다.

여주는 작품이다. 또한 이제까지는 아동 청소년 문학작품에서만 주로 활용된 행위 및 생산지향적 교수법이 학년이 올라감에 따라 텍스트에 대한 분석적 작업과 연관을 맺으며 일반문학작품에까지 적용됨을 보여주는 예이기도 하다.

**\* 7학년 10단원은 “긴장감 있게 이야기하기 - 담시  
Spannend erzählt- Balladen ”〈주영역〉<sup>123)</sup>**

첫 번째 활동:

담시를 소리 내어 낭송하고, 이 담시의 마지막 2개의 절에 대해 이야기한 후 여기에 나타난 사건과 도시의 분위기를 기술한다. 그리고 나서 이 사건과 비슷한 경험을 했거나 TV에서 본적이 있는지 생각하고 담시에 등장하는 한 사람의 죽음이 왜 이렇게 큰 반향을 불러일으켰는지 이유를 생각해본다.

이상의 활동을 통해 학생들은 이 담시의 내용을 파악하고 자신의 경험과 연결시켜 생각해본다. 자신의 생각이나 경험을 텍스트와 결부시켜보고 학생 자신에게서 문해학습을 출발하게 하는 것은 행위 및 생산지향적 교수법의 중요한 원칙중의 하나이다.

두 번째 활동:

테오도르 폰타네의 담시 〈존 메이나르트〉를 읽고 폰타네의 담시에서 각 절의 무대와 사건이 일어나고 있는 시점, 어떤 인물이 얘기하고 있는지, 전체적인 사건이 어떤 것인지 등 중요하게 다루어지고 있는 것이 무엇인지 자신의 언어로 묘사한다.

---

123) Wieland Zirbs, Bernd Schurf, Wilhelm Mathiessen (Hrsg.):  
*Deutschbuch Gymnasium Bayern 7*, 2015, S.214-219.

세 번째 활동:

폰타네가 이 담시의 소재로 삼은 실제 역사적 사건을 제시하고 배가 파국으로 치달은 이 실제 사건의 표제어를 작성한다.

네 번째 활동:

연설가이자 작가인 존 바르톨로뮤 고흐 John Bartholomew Gough가 같은 사건을 소재로 저술한 강연 글인 〈항해사 Steuermann〉<sup>124)</sup>를 읽은 후, 이 배에서 생긴 불행한 역사 속 실제 사건과 담시의 사건, 그리고 강연 글을 비교하며 공통점과 차이점을 도표로 만든다. 그리고 폰타네와 고흐가 실제 역사적 사건의 일부를 왜 다르게 바꿨는지 생각해 보고, 세 가지 버전 중에서 가장 마음에 드는 것이 어떤 것인지 고르고 이유를 설명한다.

다섯 번째 활동:

폰타네가 에리 Erie호수의 이 사건을 뉴스나 기사를 접하고 작품을 쓴 것이 아니라, 고흐의 강연 글을 읽고 쓴 것이라고 추측할 수 있는 근거를 찾고, 이 배의 불행한 사건이 일련의 문학적 가공을 거치는 소재로 선택된 이유, 〈존 메이나르트〉에서 중요하게 다루어지는 특징들이 무엇인지 얘기해본다.

위에 제시된 일련의 학습과제에서 이전의 5, 6학년에 제시된 학습과제들과의 차이점을 찾아보면 신체활동을 통한 움직임이 있는 학습과제가 거의 없다는 것이다. 이는 직관적인 사고에서 추상적인 사고가 가능한 발달단계에 따른 것으로 학생들은 주로 글을 읽고 이해하며, 비교 분석하는 활동을 통해 작품에 접근한다. 위의 활동에도 교사의 개입은 거의 없이 학생들이 학습활동의 중심에 있다. 수업의 의도가 문학작품에서 전달하고자 하는 의미나 테마에 초점이 맞추어진 것이 아니라 학생들의 생각의 흐름이 자연스럽게 문학작품을 이해하고 받아들여질 수 있도록 활동이 순차적으로 이어짐을 볼 수 있다. 또한 7학년이라는 발달단계상의

---

124) 같은 책, p.217-218.

특성을 고려한 작품의 선택이 발견된다. Erie호수에서 일어난 실제 사건이 뉴스나 기사로 사실 중심으로 전달되는 경우, 연설가의 강연을 통해 특정한 목적을 가지고 전달되는 경우, 극적인 효과와 문학적 특성이 부여된 담시로 창작되는 과정을 생각하고 비교하게 함으로써, 역사적으로 존재했던 사실이 어떻게 가공되어서 추상화되고 문학적성을 가지게 되는지를 학생들은 다양한 예를 비교하고 분석하며 자연스럽게 그 연관관계를 이해하게 된다. 학년이 올라가더라도 그 중심에 학생이 있는 행위 및 생산지향적수업의 면모와 이와 더불어 추상적 사고활동을 통한 텍스트에 대한 분석적 작업과의 연관성을 함께 보여주고 있는 단위이라 하겠다.

이상에서 학년별로 다른 세 개의 작품을 통해 행위 및 생산지향적 교수법이 교과서의 텍스트에서 어떻게 활용되고 있는지, 교과서에서 아동 청소년 문학과 일반문학이 어떤 연관성 속에서 활용되고 있는지를 고찰하였다. 물론 행위 및 생산 지향적 문학교수법에 긍정적인 평가만 있는 것은 아니고 신랄하게 비판하는 학자도 있다. 한스 쿨글러 Hans Kügler와 같은 학자가 대표적인데, 그는 “문학 텍스트는 자율적 예술작품으로서 독자들에 의해 간단하게 개입될 수 없다”, 혹은 “학생이 공동저자가 되는데, 학생의 창작품은 평범하기 때문에 원작과 학생작품과의 비교는 오히려 글쓰기에 대한 좌절이나 괴로움으로 이어진다”, 또는 “행위 및 생산지향적인 방법은 문학 텍스트, 작가, 역사적 상황 그리고 발생과정을 정당하게 고려할 수 없다” 등의 이유를 들어 행위 및 생산지향적 교수법을 비판하였다.<sup>125)</sup> 또한 고학년이 될수록 문학교육에 정전의 비중이 커지며 전통적인 텍스트 해석 및 분석의 교수법이 우세해지는 것도 사실이다. 하지만 위에서 살펴본 바와 같이 학습자의 능동적인 학습활동을 이끌어내는 행위 및 생산지향적 교수법은 이제 적어도 중등1단계 문학교육에서는 아동 청소년 문학 작품은 물론이고 일반문학 작품에도 적용이 시도되는 교수법으로 자리 잡았음을 살펴볼 수 있다.

125) Vgl. Günter Lange: Erwachsen werden, Jugendliterarische Adoleszenzromane im Deutschunterricht, Baltmannsweiler 2000, S.57. 김정용: 독일 청소년 문학교육과 한국에 수용된 독일 청소년 문학, 독어교육 36집, 2006, p.18ff에서 재인용.



### 4.3. 청소년 문학을 통한 공감교육

독일어 교사인 아이제귈 악튀르크 Ayşegül Aktürk는 『독일어 수업에서 상호문화적 학습 - 터키 이주문학 수업을 위한 제안 Interkulturelles Lernen im Deutschunterricht - Vorschläge zur Didaktisierung türkischer Migrantenliteratur』에서 독일의 자국어 수업에서 아동 청소년 세대에 대한 상호문화적 문학학습의 필요성을 다음과 같이 언급하였다.

사회적인 변화가 학교 역시 그에 대해 반응하도록 영향을 미친다. 교사들은 이런 사회적인 변화에 기인하는 요청에 더욱 더 직면하게 된다. 그러나 사회내의 문화적 다양성은 새로운 시각과 기회, 가능성을 제공하는 잠재력을 나타내기도 한다. 상호 - 문화적 융화를 위해 성장하는 세대의 중요성이 인식되어야만 하며, 다른 문화에 대한 수업도 시작되어야 한다. 관용과 상호이해에 기반한 상호문화적 학습을 통해, 학생들은 상호문화적 역량을 습득할 수 있고 글로벌 시대에 미래에 대해 최선의 준비를 할 수 있다. ... 그러나 오늘날까지 명백한 사회적 변화에도 불구하고 독일어수업을 상호문화적 연관에서 확장해야 한다는 필요성에 대해서는 충분하게 언급되고 있지 않다.<sup>126)</sup>

독일의 경우 60~70년대 경제발전에 따른 외국인노동자의 유입, 유럽 연합의 탄생으로 인한 이민자 물결 등으로 다문화사회로의 진입 및 학교 내 학급의 국제화가 빠르게 진행되었다. 이에 따라 교육과정에서도 상호문화적 역량을 학생들이 습득해야할 중요한 자질중의 하나로 설정하고 문학교육에도 이를 반영하기 위한 노력을 하고 있다.<sup>127)</sup> 최근 경제성장

---

126) Ayşegül Aktürk: Interkulturelles Lernen im Deutschunterricht - Vorschläge zur Didaktisierung türkischer Migrantenliteratur, Hamburg 2009, S.3.

127) 바이에른주에서는 2017/2018학년도에 LehrplanPLUS로 개정되어 5, 6학년부터 새 교육과정이 적용되기 시작한다. 김나지움의 “전반적인 교

및 국제화로 다문화 사회로의 진입이 급속하게 이루어지고 있는 한국의 상황에서 살펴보면 독일은 오랫동안 시행착오를 겪어왔고 지금도 많은 문제점이 지적되고 있지만 상호문화적 교육관을 발전시켜 문학교육에도 적용하고자 노력해온 시간이 우리보다는 길다는 점에서 한국의 문학교육에 시사하는 바가 크다. 학교를 통해 다문화적 상황에 성인들보다 빠르게 또한 직접적으로 놓이게 되는 아동 청소년들에게 있어 문학을 통한 상호문화적 역량을 강화시키는 것은 본격적인 문학교육이 시작되는 중등 1 교육과정에서 당면과제가 되었다. 이 장에서는 상호문화적 문학교육의 목적이 *Deutschbuch*에 실린 아동 청소년 문학 텍스트와 활용된 교수법적 측면에 어떻게 투영되고 있는지 개별적인 작품들을 통해서 분석해보고자 한다.

이전 교과서에서 상호문화와 연관되어 사용된 ‘우리 wir’, ‘외국인 Ausländer’, ‘외국인 노동자 Gastarbeiter’, ‘낯설 Fremde’, ‘가까이에서 aus der Nähe’, ‘먼 fern’, ‘낯선 것과의 만남 Umgang mit Fremden’, ‘둘 zwei’, ‘공감 Empathie’, ‘상호적 gegenseitig’ 혹은 ‘상호문화적 interkulturelle’<sup>128)</sup> 등의 어휘들을 개정된 *Deutschbuch*

---

양과 교육의 목표 Übergreifende Bildungs- Erziehungsziele”에는 “상호문화적 교육 Interkulturelle Bildung”이라는 항목을 두어 다음과 같이 상호문화교육을 강조하고 있다. “상호문화적 교육의 영역에서 학생들은 다원적이고 글로벌한 사회 안에서 문화적 감수성이 풍부한 태도와 평화로운 공동체생활을 가능하게 하기 위해 다른 문화와 종교에 대한 기본적인 지식을 습득한다. 자신의 사고방식과 태도를 다른 사람의 그것과 비교하여 다른 문화 특수적 사고방식이나 행동방식을 가진 사람에게 - 예를 들면 생활방식, 언어, 종교에 있어서 - 관용뿐만 아니라 관심, 개방성, 상호존중의 태도를 발전시킨다. 상호문화적 역량은 인간과 문화를 서로서로 배우고 그럼으로써 상호 풍요로워지는데 그 목적이 있다.”

Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: LehrplanPLUS. (<https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/gymnasium/deutsch/5>)

128) Vgl. Heinrich Biermann, *Deutschbuch* 5, 6, 7, 8 Cornelsen, Berlin 1998,

5, 6, 7, 8학년의 목차와 작품의 제목 어디에서도 찾아보기가 힘들다. 반면에 교육과정에서는 다음과 같이 상호문화적 공감능력과 사회적 역량을 강조하는 표현들이 곳곳에서 발견된다.

고대 그리스 - 로마와, 유대 - 그리스도적 전통에 뿌리를 둔 유럽문화와의 만남 및 아랍의 문화영역과의 접촉을 통해 열매 맺은 ... 지속적이고 다양한 시각을 가지고 상호작용하기 ... 유연하게 사고하는 능력 ... 자신만의 독자적인 시각 을 가지고 문제를 해결하는 능력과 그룹에서 같은 목적을 가지고 협동 작업을 발전시키기 ... 공동체 정신을 함양하기 ... 학급 내에서 상호배려하기 ... 상호문화적 이해와 행동...<sup>129)</sup>

또한 유럽연합으로 유럽이 통합되고 난 후 “유럽 국가들에서는 다문화 사회를 위한 다문화교육정책과 다문화교육을 강화함은 물론 현장교육에도 주력하고 있다”<sup>130)</sup>고 하였고, 유럽의 고등교육부분에서의 통합의 흐름, 이에 발맞춘 교육과정의 개정 및 새 교과서의 발간, 세계화, 이주 등 상호문화적 문학교육의 필요성이 어느 때보다 강조되고 있는 현재의 흐름에 역행하는 듯이 보이는 교과서를 어떻게 이해해야 하는가 하는 의문이 생긴다. 이 의문점에 대한 답은 다음의 네 가지를 살펴봄으로써 찾을 수 있다.

첫 번째는 교육과정에서 최근의 사회적 문화적 흐름에 따라 달라진 교육목표를 이해하는 것이 중요하다. 2008년에서 2018년까지 바이에른주 교육문화장관을 역임한 Ludwig Spaenle은 2008년에 개정된 교육과정 서론

---

129) Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrplan (Pflicht-/Wahlpflichtfächer)/ I Das Gymnasium in Bayern. ([http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id\\_26350.html](http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26350.html))

130) 서종남: 다문화교육 이론과 실재, 학지사, 2010.

에서 새로운 시대적 변화에 발맞춘 바이에른 김나지움의 교육의 목표를 ‘학생들에 있어서 기본지식의 전달 및 확립뿐만 아니라 핵심역량의 강화’에 초점을 맞추고 있으며, 이에 따라서 수업에서도 결과적으로 ‘기본지식의 확립과 역량의 습득’이 필연적으로 요구된다고 하였다.<sup>131)</sup> 이에 따라 학생들의 재능에 기초한 학습참여의 즐거움과 학업 수행능력을 재고하여 학생들의 잠재력을 개발하는 목표인 ‘방법적 역량’의 개발과 의사소통능력, 협동능력, 갈등해결능력, 관용성, 공동체의식, 상호협동을 강조하는 ‘사회적 역량’의 습득에 목표를 둔 ‘역량의 강화’가 교육과정에서 강조된다.<sup>132)</sup> 이에 따라 *Deutschbuch*에서도 이전 교과서에서는 없었던 ‘공부하는 기술과 방법 Arbeitstechniken und Methoden’이라는 ‘배우기를 배우는 단위’가 추가됨을 확인할 수 있다. 즉 ‘무엇을 배우는가’보다 ‘학생이 무엇을 할 수 있게 되는가’ 하는 학생의 역량개발에 강조점이 있다.

두 번째로는 문학교육에서 학습자를 중심에 두는 행위 및 생산지향적 교수법을 중시하는 경향이 상호문화 문학교육의 목표에 어떻게 영향을 끼쳤는지를 살펴보는 것이 필요하다. 학생이 중심에 오는 행위 및 생산지향적 교수법의 강조를 들 수 있는데, 상호 문화적 문학교육의 목표는 교사와 교육과정에서 중요한 것이지 학생들에게 중요한 것은 아니라는 인식이다. 즉 중등1단계 학생들은 ‘새로운 학교생활에의 적응’, ‘친구’, ‘우정’, ‘일상에서의 재미’와 같은 것이 자신들이 공감할 수 있는 문제이

---

131) Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Fachlehrplan für Deutsch 2008, Bayern 2008, Vorwort. ([http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id\\_26412.html](http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26412.html))

132) Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Fachlehrplan für Deutsch 2008, Bayern 2008, Das Gymnasium in Bayern. ([http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id\\_26350.html](http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26350.html))

지 ‘상호문화적인 소통능력’이나 ‘공감’과 같은 문제로 다가오는 것은 아니다. 학생들의 의사소통능력, 협동능력, 갈등해결능력, 관용성, 공동체 의식, 상호협동과 같이 공감이 중요시되는 ‘사회적 역량’이 개발되는데 반드시 상호 문화적 내용이나 상황이 담긴 문학텍스트여야 하는 것은 아니다. 상호문화적인 상황도 학생들에게는 ‘학교생활’이나 ‘친구’, ‘우정’, ‘놀이’, ‘즐거움’ 등과 같은 의미로 다가오는 문제이지 ‘언어의 다름’, ‘문화의 차이’가 그들에게 일차적으로 중요하게 느껴지지는 않는다. 프랑스의 사회심리학자인 제니퍼 케르질 Jennifer Kerzil/ 즈느비에브 뱅소노 Genevieve Vinsonneau는 그들의 공저 『상호문화: 학교의 원칙과 현실』에서 “우리에게 상호문화는 점점 더 교사의 활동이라기보다는 아동의 삶이 되었다”<sup>133)</sup>라고 말하고 있으며 상호문화는 학습을 위한 목표가 아니라 수단이며 상호문화의 위상을 학습과 관련시킬 때 상호문화는 그 자체로는 결코 목적이 될 수 없기 때문에 그 목표를 지속적으로 살펴봐야만 하며, 여기서 일반적인 목적은 학습이다라고 주장한다.<sup>134)</sup> 상호문화적 문학교육이 상호문화적 사회상황에서 조화롭게 살기 위해 자신의 고유한 정체성을 확립하고 나와는 다른 언어와 문화 혹은 국적을 가진 사람에 대한 ‘공감능력’을 개발하는 것이 목적이라면, 상호문화적인 내용이나 상황으로만 설정하는 것이 오히려 공감능력의 개발이라는 좀 더 보편적이고 포괄적인 교육목적의 달성에 제한적이다. 일반적이거나 포괄적인 상황에서 학생의 피부에 와 닿는 관심사를 다루는 것이 상호 문화적 문학교육의 최종목표에도 더 효과적인 것이다.

세 번째는 상호 문화적 주제를 가지고 있는 문학작품도 문학작품이라는 것과 상호문화적 문학교육은 학생들에게 목적이 아니라 수단이라는 인식이다. 문학교수법학자인 크리스티안 다비도브스키 Christian

133) 제니퍼 케르질 Jennifer Kerzil/ 즈느비에브 뱅소노 Genevieve Vinsonneau (장한업 역): 상호문화 - 학교의 원칙과 현실, 교육과학사, 2013, p.153.

134) Vgl. 같은 책. p.160.

Dawidowski는 상호문화적 문학작품이 교과서에서 교육목적으로 사용되었을 때 빠질 수 있는 위험에 대해 다음과 같이 얘기한다.

문학의 미학적인 차원이 무시되거나 또는 도덕적인 차원으로 변용되면 문학은 중요한 문화적 예술품으로서의 본래의 특성을 박탈당하고 교육적으로 가치있는 광고책자로 전락하고 만다. 오히려 문학을 그 독자성 안에서 가치를 갖게 하는 노력을 기울여야 한다는 문학교육의 입문학적인 의무에 대한 비판을 불러 일으킴과 동시에 순수하게 문학적인 것의 형상화가 교육학적인 담론에 의해 위협을 받게 된다.<sup>135)</sup>

이에 대해 권오현은 “문학에서 상호 문화적 관점이 언급되면 될수록 문학은 오히려 지역학적 목적에 활용되는 매개체로 도구화되고 문학의 심미적 고유 가치는 관심사에서 멀어지게 된다”<sup>136)</sup>고 말한다. 즉 문학작품이 상호 문화적 교육을 목적으로 교과서에서 활용되었을 때는 그 문학으로서의 가치가 의심받거나 훼손될 수 있기 때문에 교육학적으로 활용된다고 하더라도 문학작품으로서의 독자성과 순수성이 지켜지기 위해서는 상호 문화적 목적을 전면에 부각시켜서는 안 된다는 인식이다.

네 번째는 자국어 교육과 외국어 교육에서의 상호문화 문학교육의 역할 및 자국어 교육과 외국어 교육의 본래의 역할에 대해 고찰해본다. 국내와 외국, 자국민과 외국인, 자국어와 외국어의 경계가 분명했던 이전과 달리 이 모든 것의 경계가 모호해지고 분명하지 않은 상황에서 자국어와 외국어도 상대적인 시각에서 바라본다면 언어 교육에서 어떤 면에

---

135) Vgl. Christian Dawidowski, Dieter Wrobel(Hrsg.): Einführung: Interkulturalität im Literaturunterricht. In: Günter Lange und Werner Ziesens(Hrsg.): Diskussionsforum Deutsch Band 22, Interkultureller Literaturunterricht: Konzepte - Modelle - Perspektiven, Schneider Verlag Hohenbergen, Baltmannsweiler 2006, S.9.

136) 권오현: 상호문화적 문학교육에서 '낯설 이해'의 문제 - 세계문학 교육과 관련하여, 독어교육 49집, 2010, p.8.

서 차이가 있어야 하는가, 그리고 자국어교육에서의 상호문화적 문학교육과 외국어 교육에서의 상호문화적 문학교육이 담당해야 하는 역할은 무엇인가, 또한 이렇게 정체성이 혼란스러운 교실과 사회상황에 처한 학생들의 시각에서 자국어와 외국어는 각각 어떤 역할을 해야 하는가 등의 질문이 생긴다. 여기서 내린 결론은 그 나라에 외국의 배경을 가진 자국민이 많아진다고 해도 자국어는 자국어인 것이지 외국어가 될 수는 없다는 것이다. 자신이 처한 상황에서 그 나라의 국민으로 살아갈지, 외국인으로 살아갈지는 개개인이 결정해야 할 정체성 문제인 것이다. 자국어로서의 정체성을 흔들리지 않고 그러나 외국의 배경을 가진 자국민들의 정서 또한 세심하게 배려하는 것이 상호문화시대의 자국어교육의 방향이 아닐까 싶다.

2008 개정 교과서의 상호문화적 문학교육의 특징은 상호문화적 교육의 목표를 염두에 두지만 그 의도나 목적이 전면에서 부각되지 않게 목차와 텍스트를 선정한 점이 그것이다. 따라서 상호문화적 문학교육의 목표라 할 수 있는 상호문화적 공감능력의 개발은 일반적이고 포괄적인 공감능력에 포함되어 있다. 그리고 학생의 시각, 학생의 관점에서 학생들이 다양성을 이해하고 나와 다름을 인정한다거나 어려움을 가진 사람에게 공감하는 능력을 기르는데 그 방향이 맞추어져 있다. 이런 상호문화적 역량, 혹은 사회적 역량을 염두에 둔 단원들은 ‘학교생활’, ‘토론’, ‘친구’, ‘우정’, ‘학교 폭력’, ‘여행’, ‘외국’, ‘문제’ 등의 주제를 다루고 있는 목차와 작품들에서 주로 다루어지고 있다. 4.3장에서는 5학년 1단원 “우리 그리고 새로운 학교 Wir und unsere neue Schule”, 6학년 1단원 “우정은 많은 얼굴들을 가지고 있다 Freundschaft hat viele Gesichter”, 6학년 2단원 “우리는 문제를 토론한다 Wir diskutieren ein Problem”에 소개된 8개의 작품들을 통해 상호문화적 문학교육의 목표라 할 수 있는 ‘공감교육’이 어떻게 의도되어 나타나는지 살펴볼 것이다.

5학년의 1단원 “우리 그리고 새로운 학교”에서는 “여기와 어딘가 다른 곳의 학교이야기”라는 부제로 호이프틀링 뷔펠킨트 랑스페어 Häuptling Büffelkind Langspeer의 〈인디안 학교 Indianerschule〉, 유디트 케어 Judith Kerr의 〈히틀러가 빨간 토끼를 훔쳤을 때 Als Hitler das rosa Kaninchen stahl〉, 하랄트 그릴 Harald Grill의 〈아무도 너에게 관심을 가져주지 않아 Da kräht kein Hahn nach dir〉의 세 작품이 실려 있는데, 이 중에서 김나지움에서 첫 학년을 시작하게 된 5학년 학생들에게 있어서 중요한 새로운 학교생활에의 적응과 연관시켜볼 수 있는 작품으로는 유디트 케어 Judith Kerr의 〈히틀러가 빨간 토끼를 훔쳤을 때〉와, 하랄트 그릴 Harald Grill의 〈아무도 너에게 관심을 가져주지 않아〉의 두 작품이다.<sup>137)</sup> 안나 Anna와 베른트 Bernd라는 두 전학생을 소재로 새로운 학교에서의 첫날을 그린 텍스트들인데, 새 학교, 새로운 학년에 적응해야 하는 학생들의 긴장된 마음을 좀 더 극적으로 표현하면 전학생의 심정과 같다고 할 수 있겠다. 새로운 상황에 처한 두 학생의 이야기를 읽으면서, 전학생에 대한 자신들의 태도는 어때야 하는지를 학습과제를 통해 생각해보는 단원이다.

독일 청소년 문학상을 수상한 유디트 케어 Judith Kerr의 〈히틀러가 빨간 토끼를 훔쳤을 때〉는 케어의 자전적 소설로 베를린 태생의 주인공인 안나가 나치 집권 후 유대인 박해를 피해 고향을 떠나 프랑스의 파리로 피신한 후 프랑스 학교로 전학 가서 지낸 첫날의 이야기가 자세하게 묘사되어 있다. 도우미 학생을 짝으로 정해서 학교생활에 필요한 것들을 알려주게 하는 등 사려 깊고 친절한 담임 선생님의 배려와 친구들과의 재미있는 놀이를 통해 두려운 학교생활의 첫 날이 즐거운 경험으로 기억된다. 안나는 말이 통하지 않았기 때문에 생기는 자신의 서툰과 실수를 오히려 재미있어하며 자신을 받아들여준 친구들의 배려를 마음으로 느끼

137) Vgl. Wieland Zirbs, Bernd Schurf, Wilhelm Mathiessen (Hrsg.): *Deutschbuch Gymnasium Bayern* 5, 2012, S.11-19.



며 새로운 학교에 적응할 용기를 갖는다. 오후에 안나는 아주 놀라서 눈을 동그랗게 뜨고 있는 고양이를 그려서 그녀를 친절하게 도와준 도우미 친구 콜레뜨 Collete에게 선물한다. 콜레뜨는 빠른 프랑스어와 표정, 손짓, 발짓으로 자신의 침실 벽에 고양이 그림을 걸어두겠다고 말한다. 방과 후 데리러 온 엄마의 “오늘 학교에서 어땠어? Wie war es in der Schule?” 라는 질문에 “즐거웠어 schön”라고 대답하며 행복한 마음으로 마무리된 새로운 학교에서의 하루가 안나의 시선으로 시간의 흐름에 따라 그려져 있다. 반면 그릴의 <아무도 너에게 관심을 가져주지 않아>에서 주인공인 베른트는 아버지가 사고로 한쪽 다리를 잃고 더 이상 농장을 운영할 수 없게 되자 새로운 직장을 구하기 위해 도시의 고층건물로 이사를 오고 베른트도 새 학교로 전학을 오게 된다. 전학 온 첫날 하필 그 학급의 일진 중에서 짱인 마이크 Mike옆의 빈자리에 앉게 되는데, 선생님은 마이크가 늘 문제를 일으키기 때문에 맨 앞자리에 그를 앉도록 한 것이고, 아무도 앉고 싶지 않은 그 옆의 빈자리가 마이크의 자리가 된 것이다. 전학생에게 학급에서 누구랑 짝이 되고 어느 자리에 앉게 되는지가 아주 중요한데, 전학 온 첫날 일진의 짝이 된 마이크의 운명은 폭력의 피해자가 되는 것 외에 다른 선택이 없다. 전학생에 대한 세심한 배려가 없었던 담임 선생님과 일진이 분위기를 장악한 학급에서 베른트는 첫날부터 자신이 교실에 없었던 점심시간에 그의 가방과 소지품이 여기저기 내동댕이쳐지는 사건이 발생한다. 이 사건이 시발점이 되어 마이크와 부딪히게 된 베른트는 마이크의 폭력의 희생자가 된다. 집에 돌아가는 길에 베른트에게 호의적인 슈테판 Stephan과도 갈래 길에서 헤어지고, 혼자 남은 베른트는 마이크 일당과 마주치게 된다. 긴장된 상황에서 이야기가 끝이 난다.

학교이야기 세 편을 읽고 학생들이 하는 활동은 다음과 같다.

첫 번째 활동:

묘사된 학교에 어떤 과목들이 소개되었는지 확인하고 학생들은 어떻게 수업을 받는지 알아보기

두 번째 활동:

〈히틀러가 빨간 토끼를 훔쳤을 때〉와 〈인디안 학교〉에서 언어는 어떤 의미를 가지는지 설명하기

세 번째 활동:

학생들이 선생님과 학급친구들에게 기대하는 점이 무엇인지 각각 세 가지씩 쓰고 그 중에서 가장 중요하게 여기는 것은 무엇인지 생각해보기와 유디트 케어와 하랄트 그릴의 이야기에 등장하는 선생님과 급우들의 태도에 대한 학생들의 생각을 서로 비교해보기이다.

〈히틀러가 빨간 토끼를 훔쳤을 때〉에서는 독일인의 입장에서 다른 나라, 다른 학교에 다니게 되고 말도 통하지 않았지만 행복하게 하루를 지낸 주인공 안나의 경험을 통해, 같은 독일인 학교로 전학을 왔지만 학교폭력의 피해자가 된 베른트의 학교이야기를 통해 학교생활에 적응하고 다른 친구와 사귀는데 있어서 언어가 가지는 상호문화적 의미, 선생님과 급우들의 태도는 어떠해야 하는지에 대해 고찰하게 된다. 위의 세 작품 중에서 〈히틀러가 빨간 토끼를 훔쳤을 때〉는 독일학생의 시각에서 다른 언어와 다른 나라의 학교환경에 처했을 때를 바라보게 함으로써 독일인의 입장에서 공감할 수 있는 상호 문화적 상황을 제시한 작품으로 평가할 수 있다.

6학년의 1단원에서는 ‘우정’ 이야기가 소개되고 있다. 우정 단원의 1.2 “우정은 많은 얼굴들을 가지고 있다”에는 우정에 관한 세 개의 작품이 실려 있다.<sup>138)</sup> 김나지움에서 한 학년을 지나면서 학교생활에 적응하

고 사춘기에 접어든 학생들에게 친구와 우정이 중요해지는 시기이다. 우리나라의 중학교 2학년과 비교할 수 있는 이 시기에 우정은 학생들이 자신의 공감능력을 총동원해야 하는 문제이며, 성인들에게 사랑이 의미하는 것과 같은 큰 의미를 지닌다. 심지어는 친한 친구가 있느냐 없느냐가 학교를 다니는 이유가 되기도 하고 친구들을 사귀지 못하면 학교생활의 즐거움이나 의미를 찾지 못하고 우울해지거나 열등감에 빠져 학교를 떠나는 이유가 되기도 한다.

여기에 소개된 우정 이야기는 기나 룩-파우켈 Gina Ruck-Pauquët의 〈친구 Der Freund〉, 볼프디트리히 슈뉴레 Wolfdietrich Schnurre의 〈예뻐는 내 친구였다 Jenö war mein Freund〉, 아힘 브뢰거 Achim Bröger의 〈너희는 나한테 아무 짓도 하면 안돼 Ihr dürft mir nichts tun〉 세 작품인데 모두 특별한 우정이야기를 다루고 있다. 일반적이고 평범한 우정보다는 ‘문제’를 포함하고 있는 우정이 그려지고 있는데, 학생들은 이 특별한 우정을 다루는 텍스트를 접하고 학습과제를 수행하면서 자신만의 태도나 행동양식에 대한 이유와 근거를 찾는다. 이 작품들 중에서 기나 룩-파우켈과 볼프디트리히 슈뉴레의 두 작품을 통해 상호문화적 공감교육이 교과서에 어떻게 투영되고 있는지 본다.

기나 파우켈의 〈친구〉에서는 도시 근교의 폐 곡물창고에서 생활하는 불 Bull이라는 친구와 테레제 Therese라는 여학생의 우정에 관한 이야기이다. 테레제는 이른 봄에 도시 근교의 외곽에서 수목원을 운영하는 아버지에게 도시락을 가져다 드리러 다니다가 그 근처에서 자기보다는 몇 살 위인 불이라는 소년을 만난다. 학교도 다니지 않는 불에게 장래희망을 묻자 비누방울 제조업자가 될 거라고 했다. 다음날 테레제가 가져온 비누방울 재료로 들은 비누방울 만들기 놀이를 하며 재미있게 시간을 보낸다. 테레제는 하모니카를 잘 불고, 물구나무를 서기도 하며 동물흉내도 잘 내는 유쾌하고 걱정 없는 이 친구와 친해진다. 테레제는 불하고

---

138) Bernd Schurf und Wieland Zirbs (Hrsg.): *Deutschbuch Gymnasium Bayern* 6, Cornelsen, Berlin 2016, S.9-20.

지내면서 이전에는 한 번도 이렇게 웃어본 적이 없다는 것을 깨닫는다. 그러던 어느 날 테레제는 자신이 다니는 학교 운동장에 불이 나타날 때마다 솔이나 재킷 같은 친구들의 물건이 없어진다는 것을 알게 되며 갈등에 빠진다. 훔친 물건을 돌려주라는 테레제의 말에 불은 잡아떼며 부인한다. 가을이 깊어지고 추위가 몰려오자 친구인 요헨스 Jochens의 두꺼운 회색 재킷이 또 없어졌는데 테레제는 누가 가져갔는지 알기 때문에 얼굴이 창백해졌다. 테레제는 집으로 돌아가 자전거를 타고 아빠의 수목원 쪽으로 달려간다. 이 글을 읽은 후의 학습활동은 다음과 같다.

학습 활동:

이후 테레제가 어떤 행동을 할지 다양한 가능성이 있는 결말을 생각해보기, 테레제와 불이 어떻게 이 문제를 풀어나가야 하는지 숙고해보기

볼프디트리히 슈뉴레의 〈예뇌는 내 친구였다 Jenö war mein Freund〉에서는 주인공인 나는 9살 때 집시<sup>139)</sup>인 Jenö 예뇌라는 친구를 한 호수가 근처에 있는 경기장에서 알게 되고 친해진다. 이후 예뇌는 주인공의 집으로 놀러 와서 책을 읽기도 하고, 전기 철도 놀이도 하면서 지낸다. 또한 주인공도 예뇌에게서 고슴도치를 사냥해서 진흙으로 둥글게 빚고 숯불을 피워서 구워먹는 법이라든지 자신은 알지 못했던 많은 재밌는 것들을 배운다. 이 작품에서는 소위 사귀어서는 안 되는 친구 예뇌에 대한 나의 아버지의 관용이 부각된다. 나찌 경찰의 감시의 대상이 되기도 하고, 물건을 훔치기도 하는 예뇌를 아버지는 나무라지도 않고 사귀지 말라고 막지도 않으며, 아들의 친구로서 대해준다. 자신이 아끼는 전기 철도를 훔쳐간 예뇌에게 충고를 해달라는 주인공의 요청에도 아버지는 오히려 너는 돈이 있으니 새로 사면 된다고 말한다. 다음날 예뇌

---

139) 이 당시는 나치가 집권하던 시대였는데 유대인과 마찬가지로 집시들도 박해의 대상이었고 250,000명의 집시들이 나치에 의해 살해되었다. 당시에 집시들은 나치경찰의 감시대상이기도 했다.

에게 자신의 전기차를 주려고 갔을 때 예녀의 가족들이 모두 화물차에 실려서 어디론가 가고 있는 모습을 보게 된다. 주인공에게는 두 손가락을 입에 대고 휘파람을 불며, 윙크를 하고 떠난 예녀의 모습이 마지막 모습으로 기억되어 있다. 당시에는 예녀와의 이별이 무엇을 의미하는지 알지 못했는데 어른이 된 현재 나찌에게 희생당했을지도 모를 예녀를 회상하며 슬픔에 잠긴다는 내용이다. 이 글을 읽은 후의 학습활동은 다음과 같다.

학습활동:

예녀와 그의 가족들이 어떻게 사는지를 기술하기와 예녀에 대한 아버지의 태도에 대해 판단해보기

이상의 우정에 관한 텍스트에서 공통점은 자신과는 다른 환경이나 세계의, 그리고 사회 경제적으로 약자의 위치에 있는 친구와의 우정관계를 설정하고 있는 것이다. 나와는 다른 친구들의 생각이나 가치관 행동을 이해하고, 그 친구들과 공감하며 함께 공동체 안에서 조화롭게 살아가기 위해서는 어떻게 해야 할까를 생각해보는 단원이라는 점에서 다른 사람과의 공감, 이해, 관용이 중요한 상호문화교육과 연관 지을 수 있다.

마지막으로 6학년의 2단원 “우리는 문제를 토론한다 Wir diskutieren ein Problem”에는 제목에서는 예상할 수 없는, 특별한 친구들에 대한 세 편의 텍스트가 실려 있다. 에른스트 클레 Ernst Klee의 〈짜플러에게 여자친구가 생겼다 Der Zappler findet eine Freundin〉는 뇌성마비를 앓고 있어 늘 말을 더듬는 짜플러가 마음을 나눌 수 있는 친구와는 말을 더듬지 않고 할 수 있다는 내용이고, 모리스 클라이츠만 Morris Gleitzman의 〈수다쟁이 Quasselstippe〉는 언어장애를 가지고 있어 수화를 사용하지만 당당하고 씩씩한 로베나 Rowena와 비장애인 친구 아만다 Amanda와의 우정을 그리고 있으며, 레나테 뵐쉬 Renate

Welsch의 〈용의 날개 Drachenflügel〉에서는 시각장애인 친구인 안네 Anne를 레아 Lea라는 친구가 대변하며 보이지 않는 친구를 도와줄 때 비장애인들이 하는 실수에 대해 얘기한다. 이 글들의 공통점은 모두 장애를 가진 친구와의 우정을 다루고 있으며, 특히 〈수다쟁이〉와 〈용의 날개〉는 원작 자체도 모두 청소년 문학작품이다. 다양한 장애를 가진 친구들의 이야기를 공통적으로 같은 과에 실은 의도를 어려움을 가진 친구에 대한 공감의 목적으로 이해해야 할지, 아니면 최근의 교육에서 강조되고 있는 장애인과의 통합교육 문제에 목적을 두었는지 판단하기는 어렵다. 그러나 나와는 다른 사람, 특별히 어려움이나 문제를 가진 사람들에 대해 입장 바뀌서 생각해보고, 다른 사람의 어려움에 공감할 줄 아는 공감능력을 강조하는 면에서 상호 문화적 공감교육과 연관된다. 왜냐하면 모국어가 아닌 다른 언어를 사용하게 될 때 느끼는 어려움은 언어장애를 가진 사람이 부딪히는 것과 비슷하며, 다른 문화나 다른 사고방식을 가진 사람들 속에서 생활해야 하는 것은 시각장애나 청각장애와 같은 신체장애를 가진 사람들이 어려움을 느끼게 되는 것과 비슷한 상황에 직면하기 때문이다. 오히려 누구나 보편적으로 공감할 수 있는 신체장애의 문제를 사춘기가 시작되고 외모나 신체적인 특징에 아주 민감한 시기인 김나지움 두 번째 학년에서 본격적으로 다루는 것은, 사회적인 약자에 대한 자신의 태도 등을 고찰해보고 상호이해와 배려, 공감, 함께 살아가기 등에 대한 성찰의 기회를 제공함으로써 균형 잡힌 가치관을 확립하게 한다. 이렇게 나와 다른 사람에 대해 계속해서 시각을 교차하며 ‘자기중심주의’로부터 거리를 두고 중립적 위치에서 성찰하는 입장을 바흐비츠 E. Wachwitz는 “계몽된 자기중심주의 aufgeklärter Ethnozentrismus”라 칭했는데, 계몽된 자기중심주의란 다른 사람과의 상호작용을 통해 자신의 정체성을 형성하며 자기와 타자를 중립적인 관점에서 균형 있게 바라볼 수 있는 시각을 갖게 되는 것을 의미한다.<sup>140)</sup> 이상의 작품들을 통

140) Vgl. E. Wachwitz: Nähe und Ferne zu anderen Kulturen. In: Deutsch als Fremdsprache(Zeits.) Jahrgang 50/1997, S.114. 권오

해 특별히 학생들이 공감할 수 있는 학교생활에의 적응, 우정 등을 통해 상호문화적 교육목적이라 할 수 있는 ‘공감역량’의 강화가 교과서에서 어떻게 나타나고 있는지 살펴볼 수 있었다.

그리고 여기서 또 특이할 만 한 점은 자신의 견해에 대한 근거의 확립을 필요로 하거나 공감이 필요한 상황을 제시만 할 뿐 그에 대한 주관적 판단은 학생 스스로에게 맡기고 있는 학습과제들이 주어진 점을 확인할 수 있다. 예를 들면, 5학년의 1단원 “우리 그리고 새로운 학교”에서는 “여기와 어딘가 다른 곳의 학교이야기”라는 부제로 호이프틀링 뷔펠킨트 랑스페어 Häuptling Büffelkind Langspeer의 〈인디안 학교 Indianerschule〉가 실려 있는데, 이 텍스트에서는 인디안 어린이들이 자라면서 그들의 어머니에게서는 부족의 언어를, 아버지로부터는 강인한 전사와 사냥꾼으로서 갖추어야 할 체력, 부족의 12명의 어른으로부터는 매일 아침 해뜨기 전 시간에 바른 삶을 살아갈 수 있는 훈계를 배운다는 내용이 객관적으로 서술되어 있을 뿐 다른 설명은 없다.<sup>141)</sup> 학생들은 이 세상에 독일의 일반적인 학교와 많이 다른 학교가 있다는 것을 텍스트를 통해 체험하며 다름을 자연스럽게 받아들이고, 자기가 속한 학교를 다른 학교와 비교하며 객관적으로 자신의 학교에서의 정체성을 형성한다. 그리고 8학년의 3단원 “먼 곳이 나를 부른다 - 논증하기와 규명하기”<sup>142)</sup> 단원도 또 다른 예라 할 수 있는데, 이 단원에서는 학생들이 마지막으로 갔던 여행지에 대해 생각해보고 좋았던 점과 마음에 들지 않았던 점에 대해 얘기하는 활동으로 시작해서 Teneriffa Tourist Town에서의 가족휴가, Union Lido에서의 캠핑 휴가, 그린랜드 빙하탐험 등 세계 각 곳의 다양한 여행경험과 탐험에 대한 이야기를 읽고 여행지로서의 장·단점 등을 토론하

---

현: 외국문학 수용에 있어서 ‘상호문화적 이해’의 문제, 독어교육 제 16집, 1998, p.341에서 재인용.

141) Bernd Schurf und Wieland Zirbs (Hrsg.): *Deutschbuch Gymnasium Bayern 5*, Cornelsen, Berlin 2012, S.11-12.

142) Wilhelm Mattiessen, Bernd Schurf, Wieland Zirbs (Hrsg.): *Deutschbuch Gymnasium Bayern 8*, Cornelsen, Berlin 2016, S.53-78.

는 과이다. 방학여행과 관련된 여러 나라의 다양한 여행지를 중립적 시각으로 단순히 소개하면서 학생들의 토론을 통해 여행지에 대해 자신의 시각과 의견에 대한 근거를 구축해가도록 할 뿐 어떤 바람직한 방향이나 의견을 유도하거나 제시하지 않고, 의견에 대한 마지막 결정은 스스로가 하도록 방향 지워져 있음을 볼 수 있다.

마지막으로 텍스트의 내용적인 측면과는 시각을 조금 달리하여 교과서를 구성하는 작가들을 살펴볼 필요가 있다. *Deutschbuch*에는 오스트리아, 영국, 터키, 스위스, 미국, 프랑스, 오스트레일리아 등 다양한 국적의 작가들이 쓴 작품들이 수록되어 있다. 미국 작가인 마크 트웨인의 작품들은 5, 6, 7학년 교과서에 모두 실려 있다. 6학년 교재의 모리스 글라이츠만 Morris Gleitzman은 영국계 오스트레일리아 아동 청소년 작가이고, 5학년 교재의 오스카 파스티요르 Oskar Pastior는 루마니아계 독일 시인이며, 5학년과 6학년 교재에 동시에 실린 라픽 샤미 Rafik Schami는 시리아계 독일 작가이고 7학년 교재의 일제 아이헝어 Ilse Eichinger는 유대계 오스트리아 작가이다. 또한 독일어 교과서에 실리는 텍스트들 중에 독일 청소년 문학상<sup>143)</sup>을 받은 작품들이 많은데, 1956년에서 1995년 사이에 상을 받은 작품들 중에 외국작품의 비율이 그림책은 46.6%, 어린이 책은 44.7%, 청소년 책은 매우 높아서

---

143) 독일 아동 청소년 문학상 Deutscher Jugendliteraturpreis에서 주목할 만한 부문의 상으로는 ‘청소년배심원들이 선택한 책’ 상을 들 수가 있는데, 이 상은 독일 전역의 여섯 개 청소년 독서클럽에서 선출한 청소년 배심원들에 의해 선정된다. 매 해 각 독서클럽에서 지명된 여섯 권의 책 중에서 점수제로 한 권의 수상작이 정해진다. 여섯 개의 독서클럽은 베를린 시립극장, 풀다의 시립 도서관, 바덴 - 뷔르템베르크의 Augustiniok 서점, 라인란트 - 팔츠의 Friedrich - Spee Gymnasium 등 다양한 기관과 연계되어 운영되며, 풀다의 독서클럽 Fuldaer Bücherfresser같은 경우는 15세에서 18세 사이의 10명, 바덴 - 뷔르템베르크의 Augustiniok는 11세에서 20세 사이의 23명, 라인란트 - 팔츠의 Leseclub des Friedrich - Spee Gymnasiums은 13세에서 19세 사이의 16명의 독서광들로 구성되어 있다. 여기서 선출된 독일 청소년 문학상의 청소년 배심원의 임기는 2년이며 최대 2회까지 연임할 수 있다.

(<https://www.jugendliteratur.org/jugendjury/c-118>)



61.9%, 실용서적은 40.6%이며 그 나라들의 수는 12개국에 이른다.<sup>144)</sup> 이상에서 살펴본 바와 같이 독일 아동 청소년 문학의 경우는 작품의 문학성 외에 작가나 작품의 국적은 크게 중요하지 않다. 즉 유럽의 중심부에 위치한 독일의 지정학적인 상황을 고려한다 하더라도 독일의 자국어인 독일어 교재에 이렇게 다양한 국적의 문학작품이 실리고 있는 것을 볼 때, 독일어 교과서의 정체성에 있어 교과서에 실리는 작품을 저술한 작가가 독일인인지는 이제 크게 중요하지 않다. 오히려 학생들의 발달단계에 적합한 작품의 내용과 문학성이 더 중요시됨을 알 수 있다. 여기서 다양한 국적의 작품이 자국어 교과서에 실릴 때 중요해지는 것이 번역의 문제인데 2018년에 독일 청소년 문학상에서 독일의 번역가에게 주어지는 특별상 “전작품상 Gesamtwerk”상과 “새로운 재능상 Neue Talente” 이 추가된 것은 상호 문화적 문학교육에서 번역의 역할도 중요함을 시사해준다고 하겠다.

이상에서 2008 개정 *Deutschbuch*를 정리하면, 이 교과서에서는 상호 문화적 문학교육의 의도를 겉으로 드러내는 작품이나 목록을 찾아볼 수 없었다. 그러나 다양한 국가적 배경을 가진 작가들의 작품을 자국어 교과서에 소개하고, 상호간에 입장 바꿔 생각하기, 상대방과 이야기하고 자신의 의견에 대한 근거 제시하기, 다른 사람의 고통에 공감하고 함께 하기, 진정한 우정에 대해서 생각해 보기 등 상호 문화적 사회를 살아가는데 필요한 ‘사회적 역량’이나 ‘방법적 역량’, 혹은 자신의 정체성과 가치관을 확립하는 ‘자기관리역량’을 강조하는 텍스트들이 실려 있음을 확인하였다. 교과서로서 *Deutschbuch*도 무엇을 가르쳐야 할지, 어떻게 가르쳐야 할지, 상호 문화적 상황에서 자국어 교육의 역할은 어떠한지 등에 대한 진지한 성찰을 통해 자국어 교재로서 소위 ‘계몽된 자기중심주의’를 확립한 면모를 찾아볼 수 있었다. 한국도 이미 다문화국가, 이민국가로 규정되고 있는 상황에서 외국어 교육에서는 물론 자국어 교육

---

144) Vgl. Bettina Hurrelmann, Karin Richter (Hrsg.): Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur - Interkulturelle Perspektiven, Weinheim und München, 1998, S.95.

에서도 이런 상호 문화적 특성과 흐름을 담아내는 것이 중요하다 하겠다. 다양한 국가적 배경을 지닌 자국민의 수가 증가하고 있는 상황에서 전통이라는 과거의 가치관에 머물러 그 다양성을 포용하지 못하는 자국어 교육은 변화와 다양성으로 특징지어지는 현재의 상황에서 그 역할을 다할 수 없기 때문이다.

## 5. 맺음말

이상에서 독일 바이에른주 교육과정과 교과서를 아동 청소년 문학의 활용양상을 중심으로 여러 측면에서 살펴보았다. 그간 아동 청소년 문학이 교육적으로 사용되었을 때 문학성 논란으로 교육과정과 교과서에서 계속해서 활용이 될 것인지 의문시되기도 했지만, 수용자인 학생을 중심에 두는 교육의 목표와 학생의 눈높이와 발달단계에 적합한 작품과 교수법으로 문학교육을 해야 한다는 것은 더 이상 이견이 없는 사실이 되었다. 바이에른주 교육과정의 변화를 살펴보아도 이전 교육과정보다 더 큰 비율로 아동 청소년 문학을 중요하게 다루고 있음을 알 수 있다. 권장되는 작품도 8학년까지는 80%에 이르는 아동 청소년 문학작품들이 선정되고 있으며, 중등단계에서 고학년에 속하는 9학년에도 일부 아동 청소년 문학작품이 소개되고 있다. 더 나아가 아동 청소년 문학과 일반문학, 어학교육과 문학교육이 더 밀접하게 유기적인 연관성을 가지면서 통합적으로 활용되고 있음도 확인하였다.

아동 청소년 문학의 수용에 있어 중요한 역할을 하는 매체를 통한 문학교육은 이전 교육과정보다 더욱 강조되면서 중등단계에서 큰 비중을 두고 다루고 있다. 정보통신과 기술의 발달에 따른 다양한 매체의 출현과 이런 매체의 영향을 이전 세대보다 훨씬 더 직접적이고 강하게 받는 아동 청소년들에게 있어서, 매체를 비판적으로 수용하고 활용하는 능력은 필수적으로 갖추어야 할 역량으로 인식된다. 폭넓은 매체교육이 올바르게 이루어질 때 인쇄매체를 통한 문학교육도 흔들리지 않고 그 위상을 찾을 수 있다는 인식이다. 방법적 역량의 강화라는 교육과정의 목표에 부합하기 위해 교과서에서도 다양한 매체를 활용한 문학교육이 시도되고 있다. 매체를 활용한 문학교육을 통해서 독서의 즐거움을 알게 하고 평생 독서의 길로 인도하는 또 다른 안내자로서의 역할을 할 수 있는 것이다.

행위 및 생산 지향적 교수법이 이제는 아동 청소년 문학 작품은 물론 각 연령에 적합한 다양한 텍스트에 폭넓게 수용되어 학습과정의 계획과 실행에 활용되고 있음을 개별적인 작품과 학습과제들을 분석함으로써 살펴해보았다. 언뜻 보기에는 후퇴한 듯이 보이는 상호 문화적 공감교육도 사실은 더욱 사려 깊은 태도로 포괄적인 의미에서 접근하고 있음을 확인하였다.

그리고 학교에서 선출한 학생대표들이 주의 문화교육부에서 발언권을 가지고 의사결정단계에 실질적인 영향력을 행사한다든지, 독일 청소년 문학상 수상에서 ‘청소년배심원들이 선택한 책’ 부문에서 제한적이긴 하지만 청소년들이 수상작품을 선정할 수 있는 등의 예를 통해, 교육과정과 교과서에서만 수용자인 학생을 중심에 두는 것이 아니라 실제적인 학교생활에서도 학생들의 권리나 의견을 존중하고, 학생을 중심에서 배제하지 않으려는 노력을 볼 수 있었다.

빠르게 변화하는 사회 속에서 기성세대보다 더 직접적인 사회변화의 영향을 받는 학생들의 요구와 필요에 대응하며 새로운 사회상황을 담아내는 것이 이 시대에 요구되는 문학교육의 과제이며, 학생들의 눈높이와 흥미, 욕구에 대한 세심한 관찰과 배려, 다양성을 인정하는 교육이 현재의 시대상황에 부응하는 문학교육이 아닐까 싶다.

학습자의 눈높이에 맞추고자 노력한 교과서가 만들어져서 표준을 제시하면서도 교사가 학습상황에 맞춰 자율적으로 적합한 교재를 선택해서 가르칠 수 있는 시스템도 시의적이다. 실질적으로 교육을 실행하고 있는 교사에게 자율적인 교재선택권을 부여할 때 교육현장에서 학생들을 고려한 학생중심 수업에 좀 더 다가갈 수 있다. 이는 ‘배우기를 배우기’ 또는 ‘무엇을 배우는가보다 학생이 무엇을 할 수 있게 되는가’를 중시하는 역량강화에 초점이 두어진 현금의 교육의 흐름에도 부합하며, 다양성이 강조되는 사회상황에 폭넓고 유연하게 다가가는 문학교육의 방식이라고도 생각된다.

대학입시에 대부분의 무게중심이 쏠려있는 우리의 문학교육을 생각할

때 우리보다 먼저 학습자를 중심에 둔 아동 청소년 문학에 관심을 가지고 문학교육의 근본적인 목적이 무엇인지에 대해 고민하고 이에 부합하고자 노력해온 독일의 자국어교육, 문학교육은 한국의 중등 문학교육이 나아가야 할 방향에 하나의 시사점을 제시해준다.

## 후주)

1) So steht Schule heute vor der paradoxen Situation, daß sie einerseits aufgefordert wird, die Distanz zwischen häuslicher Lektüre und schulischem Literaturkanon abzubauen, obwohl die Schüler zu Hause eine Literatur lesen, die einen höheren Identifikationsgrad aufweist als die in der Schule angebotene, andererseits greifen Pädagogen in der Schule immer wieder auf eine Literatur zurück, die seit über zwanzig Jahren vorhaben ist.

2) In zahlreichen Publikationen wird das Desinteresse der traditionellen Literaturwissenschaft an der Kinder- und Jugendliteratur bemängelt. Moniert werden vor allem die terminologische Ungenauigkeit, die Lückenhaftigkeit und forschungsgeschichtliche Rückständigkeit vieler Untersuchungen, die sich mit literaturwissenschaftlich relevanten Aspekten der Kinder- und Jugendliteratur befassen. Diese Kritik gilt insbesondere auch dem Forschungsstand auf literaturtheoretischem Gebiet.

16) Rezeption meint die Prozesse der Aneignung, Aufnahme und Verarbeitung von Literatur in allen ihren Erscheinungsformen und bei allen Lesern (Einzelleser, Leserschicht, Lesealter etc.), also auch bei Kindern und Jugendlichen. Diese Bestimmung reduziert im allgemeinen den Prozeß der literarischen Kommunikation auf die beidene Pole 'Leser' und 'Text'. Rezeption ist aber angemessen nur untersuchbar und beschreibbar mit Hilfe eines literarischen

Kommunikationsmodells, in dessen Zentrum zwar die Text-Leser-Relation steht, das darüber hinaus jedoch den Textautor und dessen Kontexte, die Leser - Kontexte und damit auch die Produktions- und Rezeptions - Bedingungen mit erfaßt.

17) Kanon bedeutet Verbindlichkeit, Vorschrift, Dogma. Ein literarischer Kanon enthält Werke, die für bestimmte Zeit jeweils als wesentlich, normsetzend, zeitüberdauernd eingeschätzt werden und deren Kenntnis für eine gewisse Bildungsstufe vorausgesetzt wird.(z.B. in Lehrpläne)

20) Nunmehr muß ein Kanon legitimiert beziehungsweise kann bezweifelt werden, eine Sicherheit in dem, was an literarischen Kenntnissen vorausgesetzt werden kann, gibt es nicht mehr. Die Rede ist nunmehr eher von einer Literatur - Auswahl, von einer Lese - liste.

25) Der Entstehungsprozeß der aufklärischen Kinder- und Jugendliteratur als eines selbständigen Literaturzweiges setzt etwa Mitte der sechziger Jahre des 18. Jahrhunderts ein und erreicht einen ersten Höhepunkt Mitte der achtziger Jahre. Zu jener Zeit - und nicht nur damals - war die Kinder- und Jugendliteratur eng mit der Pädagogik verzahnt.

28) Jugendliteratur bietet Jugendlichen die Möglichkeit der Identifizierung, die bei den meisten Klassikern nur schwer möglich ist. Lesen wird attraktiver, weil die Fremdheit des

Textes weniger groß ist und so der Zugang einfacher und lustbetoner abläuft.

48) Der Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums ist für die Jahrgangsstufen 5 mit 12 genehmigt und gilt seit dem Schuljahr 2008/2009 für die Jahrgangsstufen mit 10, ab dem Schuljahr 2009/2010 für die Jahrgangsstufen 5 mit 11 und ab dem Schuljahr 2010/2011 für die Jahrgangsstufen 5 mit 12.

51) Der Gesellschaftliche Wandel hat auch das Bildungswesen in Bayern vor neue Herausforderungen gestellt. Der als notwendig erkannte Reformprozess wurde zügig eingeleitet und erfolgreich umgesetzt. Das Gymnasium wurde auf acht Jahre verkürzt, sein Bildungs- und Erziehungsauftrag den veränderten Gegebenheiten angepasst und sein Erscheinungsbild modernisiert.

52) Der Lehrplan des bayerischen Gymnasiums ist vor allem auf die Vermittlung und Sicherung des Grundwissens sowie die Stärkung von Kernkompetenzen bei unseren Schülerinnen und Schülern ausgerichtet. Er ist damit der Idee des outputorientierten Unterrichtens verpflichtet. Um diesen Perspektivenwechsel gerecht zu werden, ist eine konsequente Ausrichtung des Unterrichts auf Grundwissenssicherung und Kompetenzerwerb notwendig.



57) Die Schüler beschäftigen sich mit Lektüren, bei deren Auswahl ihr Interesse, Alter und Umfeld berücksichtigt werden. Sie setzen sich mit Stoffen, Motiven und Formen literarischer Texte sowie mit Inhalt und Gestaltung von Sachtexten auseinander. So gelangen sie zum eigenständigen Lesen und zur Wertschätzung von Literatur als künstlerischem Ausdruck menschlicher Erfahrungen. Vielfältige Arten der Aneignung von Literatur und der Begegnung mit ihr tragen zur Entwicklung von Lesefreude bei.

62) Die Schüler verstehen und deuten nicht nur kürzere Texte und Ausschnitte aus Ganzschriften, sondern auch klassische und moderne Jugendbücher ... Vielfältige Arten der Begegnung mit Literatur wecken die Phantasie und vermitteln Freude am Lesen.

66) Die Beschäftigung mit Literatur verschiedener Zeiten und Kulturkreise festigt die Lesekompetenz und Lesebereitschaft der Schüler ... Neben Stoffen des Mittelalters und Klassikern der Jugendliteratur lernen sie Werke gegenwärtiger Autoren kennen.

69) Im Rahmen eines breit gefächerten Lektüreangebots (vgl. dazu die Lektürevorschläge) sind mindestens eine Ganzschriften angemessenen Umfangs zu lesen und im Unterricht zu behandeln. Bei der Werkauswahl ist auch das Angebot an aktueller Kinder- und Jugendliteratur (Jahrgangsstufe 5, 6) oder Jugendliteratur (Jahrgangsstufe 7) zu beachten.

71) Im Rahmen eines breit gefächerten Lektüreangebots (vgl. dazu die Lektürevorschläge) sind mindestens zwei Ganzschriften angemessenen Umfangs zu lesen und im Unterricht zu behandeln. Bei der Werkauswahl ist auch das Angebot an aktueller Jugendliteratur zu beachten.

92) Die Lehrbücher helfen den Lehrkräften bei der fachlichen Umsetzung der Lernziele und Lerninhalte des Lehrplans. Sie sind durch das Staatsministerium genehmigt. Sie sind jedoch keine verbindliche Vorgabe für den Unterricht. Die einzelne Lehrkraft entscheidet im Rahmen ihrer Gestaltungsverantwortung, welche Teile des Lehrwerks sie zur Erreichung der Lernziele und zur Vermittlung der Lerninhalte mit den Schülerinnen und Schülern durchnehmen will.

126) Die gesellschaftlichen Veränderungen wirken sich auch auf die Schulen aus, die darauf reagieren müssen, Lehrkräfte werden immer mehr mit Anforderungen konfrontiert, die aus diesem gesellschaftlichen Wandel resultieren. Die kulturelle Vielfalt in der Gesellschaft stellt jedoch auch ein Potenzial dar, das neue Perspektiven, Chancen und Möglichkeiten bietet. Die Bedeutung der heranwachsenden Generation für das inter - kulturelle Miteinander muss erkannt und der Unterricht für andere Kulturen geöffnet werden. Durch das interkulturelle Lernen, das auf Toleranz und gegenseitigem Verständnis basiert, können Schüler interkulturelle Kompetenzen erwerben und im Zeitalter der Globalisierung optimal auf ihre Zukunft vorbereitet werden. ... Bis heute

ist trotz der offenkundigen gesellschaftlichen Veränderungen nicht hinreichend auf die Notwendigkeit einer Ausweitung des Deutschunterrichts auf interkulturelle Kontexte hingewiesen worden.

127) Im Rahmen der Interkulturellen Bildung erwerben die Schülerinnen und Schüler elementare Kenntnisse über andere Kulturen und Religionen, die in einer pluralistischen und globalisierten Gesellschaft ein kultursensibles Verhalten und ein friedvolles Zusammenleben ermöglichen. Im Vergleich eigener Einstellungen und Haltungen mit denen anderer entwickeln sie Interesse und Offenheit, gegenseitigen Respekt sowie Toleranz gegenüber anderen Menschen mit ihren kulturspezifischen Vorstellungen und Verhaltensweisen, z. B. hinsichtlich Lebensführung, Sprache und Religion. Interkulturelle Kompetenz zeigt sich darin, dass Menschen und Kulturen voneinander lernen und sich so gegenseitig bereichern.

129) Durch die Begegnung mit der europäischen Kultur, die in der griechisch - römischen Antike und in der jüdisch - christlichen Tradition ihre Wurzeln hat, aber auch durch Kontakte mit dem arabischen Kulturraum befruchtet wurde ... sich ausdauernd und unter verschiedenen Blickwinkeln auseinandersetzen ... flexibles Denken ... zu eigenständiger Problemlösung und zielgerichteter Zusammenarbeit in der Gruppe entwickeln ... vermittelt Gemeinschaftsgeist und gegenseitige Rücksichtnahme in der Klasse ... interkulturelles Verstehen und Handeln ...

135) Der interkulturelle Literaturunterricht läuft Gefahr, die Literatur zu einem bloßen Medium für erzieherische Zwecke herabzuwürdigen und sie dementsprechend zu pädagogisieren und zu funktionalisieren. Damit stützt sich eine solche Kritik eher auf den propädeutischen Auftrag des Literaturunterrichts und ist bemüht, die Literatur in ihrer Eigenwertigkeit zu nobilitieren. Literatur, deren ästhetische Dimension ignoriert oder gar zu einer ethischen Dimension abgebogen wird, denaturiert vom bedeutsamen kulturellen Artefakt zum pädagogisch wertvollen Gimmick. Damit droht die Überformung des genuin Literarischen durch den pädagogischen Diskurs.

## 참 고 문 헌

### 〈1차 문헌〉

Bernd Schurf und Wieland Zirbs (Hrsg.): *Deutschbuch Gymnasium Bayern 5*, Cornelsen, Berlin 2012.

Bernd Schurf und Wieland Zirbs (Hrsg.): *Deutschbuch Gymnasium Bayern 6*, Cornelsen, Berlin 2016.

Wilhelm Mattiessen, Bernd Schurf, Wieland Zirbs (Hrsg.):  
*Deutschbuch Gymnasium Bayern 7*, Cornelsen, Berlin 2015.

Wilhelm Mattiessen, Bernd Schurf, Wieland Zirbs (Hrsg.):  
*Deutschbuch Gymnasium Bayern 8*, Cornelsen, Berlin 2016.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus:  
Fachlehrplan für Deutsch 2008, Bayern 2008.

### 〈2차문헌〉

권오현: 독일의 국어교육에서 문학작품의 선별 기준과 정전 문제. In: 이형  
대 편저: 정전 형성의 논리, 소명출판 2013, p.452-478.

권오현: 상호문화적 문학교육에서 '낯섦 이해'의 문제 - 세계문학 교육과  
관련하여, 독어교육 제 49집, 2010, p.7-37.

권오현: 외국문학 수용에 있어서 '상호문화적 이해'의 문제, 독어교육  
16집, 1998, p.315-348.

금기정: 독일교과서 제도 및 생존인물 수록현황, 주독한국교육원 2012.

김경연: 독일 '아동 및 청소년 문학' 연구, 서울대학교 박사학위논문, 1999.

- 김기주: 크리스티네 뇌스틀링어의 작품에 나타난 반권위주의 분석, 서울대학교 석사학위 논문, 2013.
- 김명희: 독일 청소년문학의 영화화와 문학교육, 독일 언어문학 40집, 2008, p.191-210.
- 김정용: 독일의 문학교과서에 나타난 청소년 문학, 독어교육 48집, 2007, p.137-160.
- 김정용: 독일 청소년 문학교육과 한국에 수용된 독일 청소년 문학, 독어교육 36집, 2006, p.7-37.
- 김정용: 『독일 아동·청소년 문학과 문학 교육』, 지식을 만드는 지식, 2011.
- 김정용: 『아동 청소년 문학과 상호문화교육』, 서울대학교출판문원, 2017.
- 김정용: 환상과 현실 사이 - 독일 청소년 문학의 경향과 한국에서의 수용 가능성, 독어 교육 18집, 1999, p.73-104.
- 김지희: 독일 아동·청소년 문학작품에 있어서 문화 특수적 요소의 번역, 서울대학교 석사학위논문, 2018.
- 김혜정: 독일의 자국어 교육 - 교과서와 연구동향 소개, 국어교육학 연구 10집, 2000, p.73-106.
- 명정: 독일 아동·청소년 문학에 나타난 문화적 인종적 타자 문제 연구, 서울대학교 박사학위논문, 2011.
- 서종남: 다문화교육 이론과 실재, 학지사, 2010.
- 오세란: 한국 청소년 소설연구, 충남대학교 국어국문학 박사학위논문, 2012.
- 제니퍼 케르질 Jennifer Kerzil/ 즈느비에브 벵소노 Genevieve Vinsonneau (장한업 역): 『상호문화: 학교의 원칙과 현실』, 교육 과학사, 2013.
- 조영인: 독일의 문학교육에서 청소년 문학 활용 - 교육과정과 교재를 중심으로, 서울대학교 석사학위 논문, 2010.
- 한기상: 독일 청소년 문학의 이해, 서울대학교출판부, 1999.
- 한스 하이노 에버스(김정희 외 역): 『아동 청소년문학의 서』, 유로서적, 2008.
- 한지선: 에리히 캐스트너의 『에밀과 탐정들』과 『파비안』의 문학적 형상화

- 방식 비교, 서울대학교 석사학위논문, 2007.
- 함희주, 문경숙: 독일의 교과서 승인제도 및 음악 교과서 『론도 Rondo』 분석, 2016, 음악교수법연구 Research in Music Pedagogy 17권.
- Aktürk, Aysegül: Interkulturelles Lernen im Deutschunterricht - Vorschläge zur Didaktisierung türkischer Migrantenliteratur, Hamburg 2009.
- Biermann, Heinrich (Hrsg.): *Deutschbuch 5*, Cornelsen, Berlin, 1998.
- Biermann, Heinrich (Hrsg.): *Deutschbuch 6*, Cornelsen, Berlin, 1998.
- Biermann, Heinrich (Hrsg.): *Deutschbuch 7*, Cornelsen, Berlin, 1998.
- Biermann, Heinrich (Hrsg.): *Deutschbuch 8*, Cornelsen, Berlin, 1998.
- Biermann, Heinrich (Hrsg.): *Deutschbuch 9*, Cornelsen, Berlin, 1998.
- Dahrendorf, Malte: Kinder- und Jugendliteratur in bürgerlichen Zeitalter, Königstein/Ts. 1980.
- Dawidowski, Christian /Wrobel, Dieter (Hrsg.): Einführung: Interkulturalität im Literaturunterricht. In: Günter Lange und Werner Ziesens(Hrsg.): Diskussionsforum Deutsch Band 22, Interkultureller Literaturunterricht: Konzepte - Modelle - Perspektiven, Schneider Verlag Hohenbergen, Baltmannsweiler 2006, S.1-16.
- Doderer, Klaus: Die Literatur der Jugend, Darmstadt, 1990.
- Doderer, Klaus: Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur, Weinheim und Basel 1984.
- Eckhardt, Juliane: Kinder- und Jugendliteratur, Darmstadt 1987.
- Eggert, Hartmut und Garde, Christine : Literarische Sozialisation, Stuttgart 1995.
- Ewers, Hans-Heino: Was ist Kinder- und Jugendliteratur? Ein Beitrag zu ihrer Definition und zur Terminologie

- ihrer wissenschaftlichen Beschreibung. In: Günter Lange (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur, Baltmannsweiler 2005, S.2-16.
- Haas, Gerhard : Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht: Theorie und Praxis eines "anderen" Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe, Seelze 1997, 12. Auflage 2018.
- Hacker, Hartmut (Hrsg.): Das Schulbuch: Funktion und Verwendung im Unterricht, Bad Heilbrunn 1980.
- Hurrelmann, Bettina/ Richter, Karin (Hrsg.): Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur: Interkulturelle Perspektiven, Weinheim 1998.
- Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): 『Kinderliteratur im Unterricht - Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch - didaktischen Kontext』 , Weinheim und München 1998.
- Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Was heißt hier klassisch? In: Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur, Frankfurt(a.M.) 1995, S.9-20.
- Kaminski, Winfred: Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur - Literarische Phantasie und gesellschaftliche Wirklichkeit, Weinheim und München 1998.
- Kliwer, Annette: In der neunten Klasse liest man doch keine Jugendliteratur mehr. In: Karin Richter, Bettina Hurrelmann(Hrsg.): Kinderliteratur im Unterricht, München 1998, S.229-239.
- Lange, Günter: Erwachsen werden, Jugendliterarische Adoleszenzromane im Deutschunterricht, Baltmannsweiler 2000.



- Lange, Günter (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur Bd. 1,2, Baltmannsweiler 2002.
- Maier, Karl Ernst: Jugendliteratur: Formen, Inhalte, Pädagogische Bedeutung, Klinkhardt 1993.
- Maier, Karl Ernst/ Sahr, Michael: Sekundärliteratur zur Kinder- und Jugendbuchtheorie, Baltmannsweiler 1979.
- Metzler: Literatur Lexikon, 2. Aufl. 1990.
- O'Sullivan, Emer: Kinderliterarische Komparatistik, Heidelberg 2000.
- Paefgen, Elisabeth K.: Einführung in die Literaturdidaktik, Stuttgart·Weimar 1999.
- Pattensen, Henryk: Kinder- und Jugendliteratur in den Lehrplänen. In: Karin Richter (Hrsg.): Kinderliteratur im Unterricht, Weinheim 1998, S.75-88.
- Rosebrock, Cornelia: Kinderliteratur im Kanonisierungsprozeß. In: Karin Richter, Bettina Hurrelmann(Hrsg.): Kinderliteratur im Unterricht - Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch - didaktischen Kontext, München 1998, S.89-108.
- Schober, Otto: Lesebuch. In: Günter Lange, Karl Neumann, /Werner Ziesenis(Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd. 2, Baldmannsweiler 2001, S.508-531.
- Wachwitz, Elke: Nähe und Ferne zu anderen Kulturen. In: Deutsch als Fremdsprache(Zeits.) Jahrgang 50/1997.
- Weisse, Christina: Das kino gehört in die Schule. Ein Interview, in: Vorwärts 2/2003.

## 〈기타 자료〉

‘Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus’  
(<https://www.km.bayern.de>)

‘Bayerischer *Deutsch* Lehrplan - Vorwort’  
([http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id\\_26412.html](http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26412.html))

‘Fachprofile *Deutsch* - Ziele und Inhalte’  
([http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id\\_26358.html](http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26358.html))

‘Das Gymnasium in Bayern’  
([http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id\\_26350.html](http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26350.html))

‘*Deutsch* Lektüreangebots/ Lektürevorschläge 5’  
(file:///C:/Users/user/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/7I5Y9PKS/Lektuerevorschlaege\_Jahrgangsstufe\_5.pdf)

‘*Deutsch* Lektüreangebots/ Lektürevorschläge 6’  
(file:///C:/Users/82105/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/1W9OP3ZC/Lektuerevorschlaege\_Jahrgangsstufe\_6.pdf)

‘*Deutsch* Lektüreangebots/ Lektürevorschläge 7’  
(file:///C:/Users/82105/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/OU636LNJ/Lektuerevorschlaege\_Jg.\_7.pdf)

‘Deutsch Lektüreangebots/ Lektürevorschläge 8’

(file:///C:/Users/82105/AppData/Local/Microsoft/Windows/IN  
etCache/IE/QHDKW3L1/Lektuerevorschlaege\_Jahrgangs  
stufe\_8.pdf)

‘Deutsch Lektüreangebots/ Lektürevorschläge 9’

(file:///C:/Users/82105/AppData/Local/Microsoft/Windows/IN  
etCache/IE/7ML0WDFD/Lektuerevorschlaege\_Jg.\_9.pdf)

‘독일 바덴 뷔르템베르크 주 2016년 일반학교 중등1단계 매체교육 기본과정’

([http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/AL  
LG/SEK1/BMB](http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/AL<br/>LG/SEK1/BMB))

‘SMV(Schülermitverantwortung)’

(<https://www.km.bayern.de/schüler/schule-und-mehr/smv.html>)

‘mebis’

(<https://www.mebis.bayern.de>)

([https://www.isb.bayern.de/über-das-isb/Organisation/  
Medienabteilung](https://www.isb.bayern.de/über-das-isb/Organisation/<br/>Medienabteilung))

‘주독한국교육원’

(<http://changesoul.de>)

‘LehrplanPLUS’

Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus:  
Lehrplanplus.

([https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/gym  
nasium/deutsch/5](https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/gym<br/>nasium/deutsch/5))

## 【부록】

### 바이에른주 교육과정에 소개된 아동 및 청소년 문학작품 목록

(참고자료: Bayerische Lektürevorschläge Jahrgangsstufe 5, 6, 7, 8 Bayern 2008/2009) : 바이에른주의 교육과정에서 제시하고 있는 아동 및 청소년 문학 작품은 다음과 같다. 5, 6, 7, 8학년 모두 공통적으로 2004년 교육과정에서 소개되었던 아동 청소년 문학작품을 전부 포함하고 있다. 2004 Lektürevorschläge에서 아동 청소년 문학작품으로 소개된 것 외에 추가된 아동 청소년 문학작품의 분류기준은 Amazon의 도서분류 기준에 따라 Kinderliteratur와 Jugendliteratur로 분류된 목록을 아동 청소년 문학으로 분류하였다. 우리의 세계 Unsere Welt/ 연극 Theaterspielen/ 공연하기와 서술하기 Spielen und Darstellen/ 발명, 발견, 쓰기 Erfinden, Entdecken, Schreiben/ 모험과 증명 Abenteuer und Bewährung /매체의 세계와 사이버 세계 Medienwelt und Cyberspace/ 짧은 희곡 텍스트 Kurze dramatische Texte 등의 주제로 리스트 된 실용적인 글이나 지적인 내용 혹은 문학 이외의 다양한 매체와 관련된 내용의 글들은 아동 청소년 문학과 일반문학을 구분하지 않았다. 아동 청소년 문학의 차지하는 비중과 일반문학의 흐름을 파악하는데 필요하여 전체 목록을 모두 소개하였고 9학년 목록도 추가하였다.

## Lektürevorschläge Jahrgangsstufe 5

5학년	<b>Märchen- und Sagenhaftes</b>		
	작가		작품
	청소년 문학	Ph. Ardagh	Schlimmes Ende
		M. Ende	Der satanarchäolügenialkohöllische Wunschpunsch
		W. Hauff	Das kalte Herz
		W. Hauff	Die Karawane
		O. Preußler	Die Abenteuer des starken Wanja
		B. Reuter	Hodder, der Nachtschwärmer
		H. J. Schädlich	Der Sprachabschneider
		O. Wilde	Das Gespenst von Canterville
	<b>Von Menschen und Tieren (Kinder- und Jugendromane)</b>		
	작가		작품
	청소년 문학	F. Burnett	Der geheime Garten
		K. DiCamillo	Winn- Dixie
		F. C. Boyce	Millionen
		E. Donnelly	Servus Opa, sagte ich leise
		P. Fox	Paul ohne Jacob
		C. Funke	Herr der Diebe
		A. Gavalda	35 Kilo Hoffnung
		P. Härtling	Oma
		P. Härtling	Reise gegen den Wind
		E. Kästner	Das doppelte Lottchen
		E. Kästner	Emil und die Detektive
		R. Kipling	Das Dschungelbuch

5학년	Von Menschen und Tieren (Kinder- und Jugendromane)		
	작가		작품
	청소년 문학	C. Philipps	Milchkaffee und Streuselkuchen
		J. Krüss	Mein Urgroßvater und ich
		J. Krüss	Tim Thaler oder Das verkaufte Lachen
		A. Lindgren	Ronja, Räubertochter
		P. MacLachlan	Schere, Stein, Papier
		S. O' Dell	Insel der blauen Delphine
		R. Piumini	Eine Welt für Madurer
		N. Rauprich	Die sanften Riesen der Meere
		U. Timm	Rennschwein Rudi Rüssel
	Unsere Welt		
	작가		작품
	P. Eckermann		Linsen, Lupen und magische Skope
	B. Hamann		Nichts als Musik im Kopf
	E. Krasny		Warum ist das Licht so schnell hell?
	F. Littek		So entsteht ein Buch
	D. Macaulay		Sie bauten eine Burg
	D. Macaulay		Sie bauten eine Kathedrale
	D. Macaulay		Sie bauten eine Moschee
	D. Macaulay		Wo die Pyramiden stehen
	H. Wiesner		Müssen Tiere Zähne putzen?
	Theater Spielen - Spielen mit der Sprache		
	작가		작품
	H. Bahmer		Da beißt die Maus kein Faden ab
	Sh. Creech		Der beste Hund der Welt
	M. Ende		Der Rattenfänger
	G. Rühm		Selbstleute
	H. Sachs		Der fahrende Schüler im Paradies
	J. Thurber		Ein Mond für Leonore
	F. K. Waechter		Der Teufel mit den drei goldenen Haaren

## Lektürevorschläge Jahrgangsstufe 6

6학년	<b>Stoffe der Antike</b>	
	작가	작품
	일반 문학	R. Carstensen Griechische Sagen (oder andere altersgemäße Bearbeitungen)
		R. Carstensen Römische Sagen (oder andere altersgemäße Bearbeitungen)
		A. Lechner Die Abenteuer des Odysseus
		A. Lechner Ilias
	<b>Phantasiewelten</b>	
	작가	작품
	청소년 문학	M. Ende Die unendliche Geschichte
		M. Ende Momo
		C. Funke Tintenherz
		J. Ogilvy Miesel und Kakerkalakenzauber
		O. Preußler Krabat
		J. K. Rowling Harry Potter und der Stein der Weisen
		A. Schlüter Level 4.2. Zurück in der Stadt der Kinder
		J. Swift Gullivers Reisen
	<b>Von Menschen und Tieren(Jugendromane)</b>	
	작가	작품
	청소년 문학	F. H. Burnett Der kleine Lord
		G. Cross Der Traum vom besseren Leben
		D. Defoe Robinson Crusoe
		E. Dillon Im Schatten des Vesuvs
		M. v. Ebner -Eschenbach Krambambuli
		J. C. George Julie von den Wölfen

Von Menschen und Tieren(Jugendromane)		
작가		작품
6학년 청소년 문학	K. Grahame	Der Wind in den Weiden
	P. Härtling	Krücke
	K. Held	Die rote Zora und ihre Bande
	S. Heuck	Meister Joachims Geheimnis
	E. Kästner	Das fliegende Klassenzimmer
	Y. Kazumi	Gespenserschatten
	H. Malot	Heimatlos
	P. MacLachlan	Schere, Stein, Papier
	G. McCaughrean	Der Drachenflieger
	H. Parigger	Der Dieb von Rom
	M. Peet	Keeper
	N. Piper	Felix und das liebe Geld
	D. Reiche	Das Geisterschiff
	J. Richter	Hechtsommer
	L. Sachar	Löcher
	R. Sutcliff	Der Adler der Neunten Legion
	R. Sutcliff	Robin Hood
	J. Spinelly	Taubenjagd
	J. Spinelly	Crash - das Leben ist Football
	L. Thoma	Lausbubengeschichten
	U. Timm	Der Schatz auf Pagensand
	M. Twain	Tom Sawyer und Huckleberry Finn
	J. Verne	Reise um die Welt in 80 Tagen



6학년	<b>Unsere Welt</b>	
	작가	작품
	F. Berger, Ch. Holler u. a.	Von Gutenberg zum World Wide Web*
	B. Haring	Warum ist der Eisbär weiß?*
	Ch. Jacq	Sag's mit Hieroglyphen*
	U. Janssen, U. Steuernagel	Die Kinder-Uni. Forscher erklären die Rätsel der Welt.**
	E. v. Radziewsky	Die Sache mit dem grünen Daumen**
	B. Stiekel	Kinder fragen, Nobelpreisträger antworten**
	G. Staguhn	Warum? fallen alle Katzen immer auf die Füße ... und andere Rätsel des Alltags**
	G. Staguhn	Warum? hat der Mensch kein Fell ... neue Rätsel des Alltags
	U. Rühle	„...ganz verrückt nach Musik“. Die Jugend großer Komponisten
	<b>Spielen und Darstellen</b>	
	작가	작품
	J. Ehni	Der Bär auf dem Försterball
	A. Lindgren / A. Sköld	Die Brüder Löwenherz
	Loriot	Fernsehabend
	P. Maar / Ch. Schidlowsky	F.A.U.S.T.
	D. Weichold	Der kleine Hobbit

## Lektürevorschläge Jahrgangsstufe 7

7학년	<b>Literatur des Mittelalters</b>	
	작가	작품
	일반 문학	F. Fühmann Das Nibelungenlied
		A. Lechner König Artus
		A. Lechner Die Nibelungen
		A. Lechner Parzival
	<b>Literatur zum Mittelalter</b>	
	작가	작품
	청소년 문학	K. Crossley-Holland Die Welt des König Artus*
		M. Kruse Der Ritter
		H. Parigger Der schwarze Mönch
		H. Parigger Der Safranmord
		R.M. Schröder Das Vermächtnis des alten Pilgers
		U. Schweikert Das Jahr der Verschwörer
		A. Zitelmann Unterwegs nach Bigorra
		A. Zitelmann Unter Gauklern
	일반 문학	K. Crossley-Holland Im Schatten des Kreuzes
		G. Duby Die Ritter
	<b>Abenteuer, Bewährung und Heldentum</b>	
	작가	작품
	청소년 문학	Th. Jeier Sie hatten einen Traum*
		W. Kuhn Mit Jeans in die Steinzeit
		L. Linder Das stürmische Mädchen
		J. London Wolfsblut
		G. McCaughrean Stop the Train
		R. M. Schröder Mein Feuer brennt im Land der fallenden Wasser
		Ch. M. Zimmermann Gefangen im Packeis
	일반 문학	J. F. Cooper Lederstrumpf
		R. L. Stevenson Die Schatzinsel
		J. Verne Zwei Jahre Ferien

7학 년	Jugend früher, heute, hier und anderswo		
	작가	작품	
	청소년 문학	K. Boie	Nicht Chicago. Nicht hier
		R. Cormier	Nur eine Kleinigkeit
		O. Dickens	Oliver Twist
		L. Dijkzeul	Ein Traum vom Fußball
		I. Engelhardt	Hexen in der Stadt
		Ph. Gwynne	Wir Goonyas, ihr Nungas
		J. Holub	Der rote Nepomuk
		H. Kynast	Sunshine
		M. Levoy	Der gelbe Vogel
		H. Mankell	Das Geheimnis des Feuers
		U. Orlev	Lauf, Junge, lauf
		G. Pausewang	Die Not der Familie Caldera
		M. Pressler	Malka Mai
		P. Richter	Damals war es Friedrich
		L. Sachar	Löcher
		R. Sutcliff	Die glorreichen Dreihundert
		Th. Storm	Pole Poppenspärer
		D. Verroen	Wie schön weiß ich bin
		T. Wynne-Jones	Brandspuren
	Unheimliches und Phantastisches		
	작가	작품	
	청소년 문학	A. Chambers	Taggespenster, Nachtgespenster
		E. Colfer	Artemis Fowl
		C. Doyle	Der Hund von Baskerville
		R. Schami	Erzähler der Nacht
		R. Schami	Eine Handvoll Sterne
	일반 문학	J. Verne	Reise zum Mittelpunkt der Erde

7학년	<b>Erfinden Entdecken, Schreiben</b>	
	작가	작품
	S. Englert	Wörterwerkstatt
	H. M. Enzensberger	Der Zahlenteufel
	R. Kippenhahn	Streng geheim
	A. Lindgren	Das verschwundene Land
	M. Mai	Deutsche Geschichte
	E. Newth	Die Jagd nach der Wahrheit
	N. Piper	Geschichte der Wirtschaft
	R. Schultheis	Donner Wetter! Sonne, Regen, Wind und Wolken - wie das Klima entsteht
	A. Thalmayr (= H. M. Enzensberger)	Lyrik nervt
	<b>Spielen und Darstellen</b>	
	작가	작품
	M. Bulgakow	Don Quijote
	M. Ende	Das Gauklermärchen
	Loriot	Mutters Klavier
	G. Maute	Das Gespenst von Canterville (nach O. Wilde)
	K. Valentin	Szenen

## Lektürevorschläge Jahrgangsstufe 8

8학년	<b>Literatur des Barock</b>	
	작가	작품
	일반 문학	Ch. Grimmelshausen Der abenteuerliche Simplicissimus Teutsch (in altersgemäßer Bearbeitung)
		A. Gryphius Absurda comica oder Herr Peter Squentz
	<b>Literatur zum Zeitalter des Barock</b>	
	작가	작품
	일반 문학	M. Kruse Im weiten Land der Zeit 3. Die Welt im Aufbruch
		C. F. Meyer Gustav Adolfs Page
		C. F. Meyer Das Amulett
		L. Perutz Der schwedische Reiter
		D. Reiche Der Bleisiegelfälscher
		Ch.-M. Zimmermann Hexentanz
	<b>Sein und Schein(Vergleich mit Themen des Barock)</b>	
	작가	작품
	일반 문학	G. Keller Kleider machen Leute
		J. Nestroy Der Talisman
		C. Zuckmayer Der Hauptmann von Köpenick
	<b>Krieg, Flucht, Verfolgung (Vergleich mit Themen des Barock)</b>	
	작가	작품
	청소년 문학	I. Bayer Zeit für die Hora
		J. David Ein Stück Himmel
		W. Fährmann Es geschah im Nachbarhaus
		D. Grossman Wohin du mich führst
		R. Herfurtner Mensch Karnickel
		K. Kordon Wie Spucke im Sand
		G. Pausewang Die Verräterin
		F. Uhlmann Der wiedergefundene Freund
		H. Vinke Das kurze Leben der Sophie Scholl*
		A. Zitelmann Paule Pizolka oder eine Flucht durch Deutschland
	일반 문학	G. Pausewang Überleben

8학 년	Träume und Suche nach Glück		
	작가		작품
	청소년 문학	J. Guillou	Evil. Das Böse
		I. Krauß	Kurz vor morgen
		F. Niobey	grau und auch grün
		V. E. Wolff	Wenn das Leben dir eine Zitrone gibt, mach Limonade draus
	일반 문학	Ch. Kolumbus	Das Bordbuch
		O. LaFarge	Indianische Liebesgeschichte
		S. Lenz	So zärtlich war Suleyken
		J. London	Lockruf des Goldes
		R. Schami	Die Sehnsucht fährt schwarz
	Reisen in die Welt des Geistes		
	작가		작품
	청소년 문학	H. M.Enzensberger	Wo warst du, Robert?
		J. Gaarder	Durch einen Spiegel, in einem dunklen Wort
		G. Kisser-Priesack	Maras Reise
		B. Prado	Was glaubst du eigentlich, wer du bist
	일반 문학	D. Chodjewitz	Das Abenteuer des Denkens - Roman über Albert Einstein
		R. Schami/U. M. Gutzschhahn	Der geheime Bericht über den Dichter Goethe
		R. M. Schröder	Entdecker, Forscher, Abenteurer
		H. Uri	Anna am Freitag
	Abenteuer und Bewährung		
	작가		작품
	S. Lenz		Das Feuerschiff
	J. London		Der Ruf der Wildnis
	H. Melville		Moby Dick
	A. Stifter		Bergkristall
	B. Traven		Das Totenschiff
J. Wassermann		Das Gold von Caxamalca	
S. Zweig		Der Kampf um den Südpol	

Medienwelt und Cyberspace	
작가	작품
K. Aakeson	Ulla und alles
H. Parigger	Dr. Usus rettet das Universum
A. Schlüter	Die Fernsehgeisel
R. Ziegler	Version 5 Punkt 12
Kurze dramatische Texte, Dramen und Hörspiele	
작가	작품
B. Goldoni	Der Diener zweier Herren
W. Hildesheimer	Prinzessin Turandot
F. v. Hoerschelmann	Das Schiff Esperanza
L. Hübner	Das Herz eines Boxers
F. Kusz	Schweig, Bub!
J. B. Molière	Der eingebildete Kranke
J. Nestroy	Die schlimmen Buben in der Schule
F. Raimund	Der Alpenkönig und der Menschenfeind
R. Rose/H. Budjuhn	Die zwölf Geschworenen
F. Schiller	Wilhelm Tell
L. Thoma	Die Lokalbahn
A. Tschechow	Der Heiratsantrag
K. Valentin	Szenen
Th. Wilder	Mozart und der graue Bote
K. Wilhelm	Der Brandner Kaspar und das ewig' Leben

## Lektürevorschläge Jahrgangsstufe 9

9학년

Krieg und Verfolgung		
작가		작품
청소년 문학	A. Frank:	Tagebuch
	R. Frank	Der Junge, der seinen Geburtstag vergaß
	T. Röhrig	In hundert Jahren vielleicht
일반 문학	H. Böll	Wo warst du, Adam?
	B. Brecht	Furcht und Elend des Dritten Reiches
	G. Eich	Die Mädchen aus Viterbo
	F. Fühmann	Das Judenauto
	E. M. Remarque	Im Westen nichts Neues
	C. Zuckmayer	Des Teufels General
Schuld, Verbrechen und Recht		
작가		작품
일반 문학	A. v. Droste-Hülshoff	Die Judenbuche
	F. Dürrenmatt	Der Richter und sein Henker
	F. Dürrenmatt	Die Panne
	Th. Fontane	Unterm Birnenbaum
	Th. Fontane	Unterm Birnenbaum
	M. Frisch	Biedermann und Brandstifter
	W. Golding	Herr der Fliegen
	G. Hauptmann	Der Biberpelz
	E. T. A. Hoffmann	Das Fräulein von Scuderi
	F. Schiller	Der Verbrecher aus verlorener Ehre
	J. Steinbeck	Von Mäusen und Menschen



9학년	<b>Grenzerfahrungen</b>		
	작가		작품
	일반 문학	A. Chamisso	Peter Schlemihls wundersame Geschichte
		N. Gogol	Der Mantel
		J. Gotthelf	Die schwarze Spinne
		M. L. Kaschnitz	Lange Schatten
		L. Perutz	Zwischen neun und neun
		E. A. Poe	Die Morde in der Rue Morgue
		W. Raabe	Die schwarze Galeere
		R. L. Stevenson	Der seltsame Fall von Dr. Jekyll und Mr. Hyde
		Th. Storm	Der Schimmelreiter
		S. Zweig	G. F. Handels Auferstehung
	<b>Die Zukunft hat schon begonnen</b>		
	작가		작품
	청소년 문학	J. Christopher	Die Wächter
	일반 문학	C. Amery	Der Untergang der Stadt Passau
		R. Bradbury	Fahrenheit 451
		F. Dürrenmatt	Das Unternehmen Wega
		Ch. Kerner	Geboren 1999
		G. Orwell	1984
		M. Shelley	Frankenstein
		A. und B. Strugatzki	Die bewohnte Insel
		H.G. Wells	Die Zeitmaschine

9학년	<b>Liebe und Erwachsen werden</b>		
	작가		작품
	일반 문학	H. Hesse	Unterm Rad
		J. C. Oates	Unter Verdacht
		M. Pressler	Shylocks Tochter
		G. Keller	Romeo und Julia auf dem Dorfe
		M. Wild	Jinx
	<b>Entdecken, Erfinden, Verstehen*</b>		
	작가		작품
	일반 문학	H. Boetius	Geschichte der Elektrizität*
		A. Eschbach	Das Buch von der Zukunft*
		St. Handel	Recht. Was geht mich das an?
		Ch. Kerner	Lise, Atomphysikerin. Die Lebensgeschichte der Lise Meitner.*
		Ch. Kerner	Seidenraupe, Dschungelblüte. Die Lebensgeschichte der Maria Sibylla Merian*
		K. Lorenz	Er redete mit dem Vieh, den Vögeln und den Fischen*
		S. Paulsen	Sonnenfresser*
		G. Staguhn	Die Jagd nach dem kleinsten Baustein der Welt*
		G. Staguhn	Warum Menschen keinen Frieden halten*

## **Zusammenfassung**

### **Analyse der Lehrpläne und Lehrbücher für das Fach Deutsch in Bayern**

- Unter besonderer Berücksichtigung  
von Verwendungsmustern der Jugendliteratur

**Min, Jiyoung**

Denkt man an den Literaturunterricht an Schulen, stellt sich zum einen die Frage nach der Wahl der zu besprechenden Texte und zum anderen nach der Art und Weise, in welcher die pädagogische Umsetzung der vom Lehrplan vorgegebenen Ziele erfolgen sollte. In Bezug auf die Literaturerziehung in der Sekundarstufe wurde die lernerzentrierte Literaturdidaktik, deren Ziel es ist, die Lernenden in den Mittelpunkt der Bildungsaktivitäten zu stellen, in zahlreichen Curricula hervorgehoben sowie in Lehrbüchern zu literarischen Werken reflektiert. Der Frage jedoch, welche Literaturtexte im Unterricht behandelt werden sollen, wurde in bisherigen Untersuchungen nicht im Detail nachgegangen.

Die deutsche Kinder- und Jugendliteratur, die seit den 1960er Jahren insbesondere nach der Kanondebatte eine wesentliche Rolle spielt, zeigt dazu interessante Perspektiven auf. Als bei einem literaturwissenschaftlichen Vergleich zwischen den Listen literarischer Werke, die in den

Lehrbüchern angegeben wurden, und der Wunschliste der Schüler festgestellt wurde, dass diese stark voneinander abwichen, wurde Kritik am literarischen Kanon laut, den einige für zu weit entfernt von der Realität des jugendlichen Publikums hielten. Es folgten zahlreiche wissenschaftlichen Untersuchungen zu Kinder- und Jugendliteratur sowie intensive Bemühungen, die Forschungsergebnisse praktisch auf die Literaturdidaktik anzuwenden, sodass kinder- und jugendliterarische Werke zu den wichtigsten Lehr- und Lernmaterialien im Literaturunterricht der Sekundarstufe 1 in Deutschland wurden.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist zu untersuchen, wie Kinder- und Jugendliteratur in Lehrplänen und Lehrbüchern verwendet wird, um dem Lernenden Freude am Lesen zu vermitteln und ihm einen literarischen Ratgeber für das Leben an die Seite zu stellen. Zu diesem Zweck gilt es festzustellen, wie die deutsche Kinder- und Jugendliteratur ihren Weg in die Literaturerziehung fand, sowie eine Analyse des Curriculums und der Lehrbücher fürs Gymnasium in Bayern durchzuführen, welches im In- und Ausland als Vorbild für Bildungsautonomie gilt.

Zunächst findet in einem ersten Schritt eine Überprüfung der Lernziele und Bildungsstandards des Deutschlehrplans für die einzelnen Jahrgangsstufen statt, um zu verstehen, wie die Kinder- und Jugendliteratur in den Lehrplan eingebunden wird. Anschließend wird geprüft, welche kinder- und jugendliterarischen Werke in den empfohlenen Bücherlisten angegeben werden und in welchem Umfang sie

verwendet werden. Auch der Medienunterricht, welcher eng mit der Rezeption von Kinder- und Jugendliteratur verbunden ist, wird durch eine Analyse der Lernziele und Bildungsstandards der einzelnen Jahrgangsstufen untersucht, um die Kinder- und Jugendliteratur aus einem anderen Blickwinkel zu beleuchten.

Die Aufnahme von Kinder- und Jugendliteratur, die den Lernenden in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt, in Curricula und Lehrbücher bringt zahlreiche Veränderungen und Neugestaltungen in der Literaturdidaktik mit sich. Und so findet die handlungs- und produktionsorientierte Literaturdidaktik ihren Weg in den vormals analytisch - interpretierend geprägten Literaturunterricht. Zur Erforschung der Art und Weise, in welcher die handlungs- und produktionsorientierte Literaturdidaktik im Unterricht angewendet wird, findet eine Analyse einzelner Lehrbuchtexte statt. Die Texte sind dem Deutschbuch Gymnasium Bayern des Cornelsen Verlags entnommen, welches eines der Standard-Lehrwerke für den gymnasialen Unterricht in Deutschland darstellt.

In einem letzten Schritt findet die Erforschung der interkulturellen Empathie statt, welche in engem Zusammenhang mit der Realität von Kindern und Jugendlichen steht. Letztendliches Ziel der Untersuchungen und der vorliegenden Arbeit ist es, einen Beitrag zur Entwicklung der Literaturerziehung in der Sekundarstufe an koreanischen Schulen zu leisten.

Stichwörter:

Kinder- und Jugendliteratur,

Lehrplan und Lehrbuch,

Medienbildung,

Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht,

Interkulturelle Empathie

Studentennummer: 90709-502